



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

**Centro
adscrito**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2019- 2021

**Propuesta didáctica: Storytelling como práctica culturalmente receptiva en
aulas cultural y lingüísticamente diversas de inmersión dual de Carolina
del Norte, USA.**

Lady Carolina Riaño Toloza

Trabajo final de máster de Propuesta didáctica

Dirigido por la Dra. Olivia Espejel Nonell

Resumen: Este trabajo presenta una propuesta didáctica basada en el enfoque de enseñanza culturalmente receptiva que pretende aprovechar la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes de ELE inscritos en programas de inmersión dual en escuelas elementales de Carolina del Norte, USA; esto con el fin de potenciar sus procesos de adquisición del español y ampliar su visión sobre las diversas culturas presentes en su aula. Para sentar la base teórica de la presente propuesta, se presenta una contextualización sobre la Enseñanza Culturalmente Receptiva en los Estados Unidos, al igual que se da una explicación de la técnica del *Teaching proficiency through Reading and Storytelling* (TPRS) que ha inspirado la propuesta y finalmente se caracteriza a los hablantes de herencia hispana dada su relevancia dentro del contexto de enseñanza del que ha emergido la misma. El resultado es una secuencia didáctica en la que se tiene en cuenta no sólo el nivel de lengua la población meta, sino varias características culturales que entran en diálogo mediante historias contadas, posibilitando procesos comparativos y reflexivos por parte de los estudiantes y una consecuente concienciación sobre la diversidad cultural de sus pares y de sus familias.

Palabras clave: Enseñanza culturalmente receptiva , Teaching Proficiency through Reading and storytelling (TPRS), Hablantes de herencia hispana.

Abstract: We present a didactic proposal based on the Culturally Responsive Teaching approach that aims to take advantage of the linguistic and cultural diversity of learners of Spanish as a Foreign Language within dual immersion programs in elementary schools in North Carolina, USA. This in order to enhance their Spanish acquisition processes and broaden their vision of the various cultures present in their classroom. The theoretical basis that supports this proposal, begins with a contextualization of Culturally Responsive Teaching in the United States, as well as the explanation of the technique of Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) that has inspired this proposal. Finally, a definition of Hispanic heritage speakers is given due their relevance within the teaching context from which this proposal has emerged. The result is a didactic sequence in which not only the target population's level of language is taken into account, but also various cultural characteristics that dialogue through stories told, enabling comparative and reflective processes in the students and a consequent awareness about the cultural diversity of their peers and their families.

Keywords: Culturally Responsive Teaching, Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS), Hispanic Heritage Speakers.

Agradecimientos

A mi esposo Brandon por su infinita paciencia todas las noches y fines de semana dedicados al máster y sobre todo por siempre creer en mí.

A la profesora Olivia por su permanente guía, por su exigencia y por ser un claro ejemplo de lo que busco ser como docente.

A mis compañeras de Máster: Vanessa y Silenia, y al destino por habernos traído juntas, pues he aprendido mucho de ellas y he disfrutado nuestras tertulias así estén en el otro lado del mundo.

A todos los profesores del máster pues he aprendido demasiado y me siento mejor docente gracias a ellos.

A mi hermano por ayudarme a navegar en el mundo de Word y no morir en el intento.

A mi abuelito Jesús que, desde que partió, ha sido mi ángel guardián y siempre fue y será mi héroe favorito.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. Enseñanza culturalmente receptiva	8
2.2. Storytelling	13
2.3. Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)	14
2.4. Hablantes de herencia hispana.....	21
2.5. Currículos para hablantes de herencia	26
3. OBJETIVOS	29
3.1. Lingüísticos:	29
3.2. Funcionales:.....	29
3.3. Culturales:.....	29
3.4. Interculturales:	30
4. METODOLOGÍA	30
4.1. Contexto de enseñanza	30
4.1.1. Centro de enseñanza	31
4.1.2. Grupo meta	31
4.1.3. Perfil de los estudiantes	32
4.2. Principios, enfoque y estrategias metodológicas	33
4.3. Distribución de los espacios	34
4.4. Recursos y materiales didácticos.....	35
4.5. Diseño de la propuesta didáctica	35
5. PILOTAJE Y RESULTADOS DE LA RECOGIDA DE DATOS.....	45
5.1. Cumplimiento de objetivos específicos.....	45
5.2. Análisis de las encuestas	47
5.3. Observación de los productos finales	49
6. CONCLUSIONES	51
7. BIBLIOGRAFÍA.....	53
8. ANEXOS.....	56
Anexo A: Diapositivas	56
Anexo B: Tarea para padres	57
Anexo C: Póster de referencia	58
Anexo D: Actividad de Banderas	58
Anexo E: Encuestas	59
Anexo F: Productos finales (Textos escritos).....	60
Anexo G: Link a videos de FlipGrid	61

Índice de tablas y figuras

Tabla 1 Estudios empíricos comparando TPRS con otros métodos de enseñanza. Linchman (2015:371).	20
Tabla 2 Diferencias comunes entre Hablantes de Herencia y aprendientes de L2. Potwoski (2016:56)	23
Tabla 3 Secuencias temáticas por grado escolar. Potwoski (2008: 32).....	28
Tabla 4 Caracterización demográfica de la clase meta.....	32
Tabla 5 Propuesta didáctica.....	37
 Figura 1 Características interrelacionadas del programa de desarrollo para hablantes de herencia. Potwoski (2009).....	 24

1. INTRODUCCIÓN

Es innegable que el fenómeno migratorio a los Estados Unidos hace parte de su historia como nación y que, en consecuencia, varias instituciones sociales se han permeado por la llegada constante de personas de otros orígenes al país. Puntualmente, el aumento en la población hispana que ha migrado al país ha modificado, considerablemente, el perfil demográfico del sistema educativo en diferentes estados, lo que está obligando a reestructurar la manera de servir a estos estudiantes culturalmente diversos en las escuelas. Esta situación se traduce en un reto para los docentes, al tener que atender la diversidad cultural y brindar oportunidades iguales a todos los aprendientes; sin dejar de lado sus particularidades y aprovechando dicha diversidad como artefacto catalizador de procesos de conciencia cultural y constructor de una visión globalizadora.

El presente trabajo, se enfoca en las aulas de inmersión dual en español e inglés de Carolina del Norte, creadas como respuesta al alto flujo de inmigrantes hispanos al estado y en donde, pese a la identificación clara de una población diversa en términos culturales y lingüísticos, aún se detectan prácticas no muy inclusivas en los procesos de adquisición de ELE de dichos estudiantes. Así es como, dada la evidente diferencia en cuanto a perfiles lingüísticos entre aprendientes de L2 y hablantes de herencia, se ha determinado la necesidad de diversificar la instrucción de acuerdo a las necesidades de cada colectivo.

Con base en lo anterior, el presente trabajo propone una manera de facilitar la enseñanza de ELE no solo a aprendientes de L2, sino de los hablantes de herencia, que se encuentran inscritos en programas de inmersión en escuelas elementales y quienes apenas inician su vida escolar. Esto desde el enfoque de Enseñanza Culturalmente Receptiva o *Culturally Responsive Teaching* (desde ahora CRT) desarrollado, entre otros autores, por Gay (2002) y Hammond (2015), el cual traído al aula de ELE, puede convertirse en una posible solución para atender de manera efectiva las necesidades de las que se ha venido hablando.

De esta manera, inspirados también en la técnica de *storytelling* (Ray 2004), la presente propuesta didáctica busca traer al aula de ELE, historias cultural y lingüísticamente diversas, que ayuden a promover prácticas culturalmente receptivas, con el fin de beneficiar a la población hispana del contexto en cuestión, desde la solidificación de su español y la exaltación de cada cultura, alternado con el apoyo a los procesos de adquisición de segunda lengua con los estudiantes de origen no hispano y, sobre todo, para promover el reconocimiento de la diversidad cultural de la población escolar, como vehículo para suscitar la aceptación y el respeto a la diversidad de todos los estudiantes.

Para tal fin, el trabajo presenta las siguientes secciones: en primera instancia se desarrolla el marco teórico que contextualiza al lector sobre qué consiste la Enseñanza Culturalmente Receptiva en los Estados Unidos, para luego dar paso a la explicación de la técnica de *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (desde ahora TPRS) y finalmente se procede a definir a los hablantes de herencia hispana, como elemento relevante dentro de la propuesta.

Posteriormente, se exponen los objetivos de la propuesta didáctica y se explica la metodología, que contiene una descripción del contexto de aprendizaje, del centro educativo, de las características de la clase y se perfila a los estudiantes. Además se explica cómo se hace la distribución de los espacios y se muestran los recursos y materiales diseñados para cada sesión para luego explicar en qué consiste la planeación didáctica en sí.

En el siguiente apartado, se analizan los resultados del pilotaje a partir de los instrumentos de observación empleados y se cierra con las conclusiones que surgen a partir del trabajo con los estudiantes. De igual manera, se analiza el cumplimiento o no de los objetivos y se proponen estrategias para mejorar la propuesta. Para cerrar, se presenta la bibliografía utilizada para la construcción del marco teórico y para la propuesta didáctica y se incluyen los anexos con los materiales diseñados para la implementación, así como las encuestas hechas y productos de los estudiantes, que incluyen textos escritos y videos grabados por cada uno de ellos.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se procederá a contextualizar los orígenes y fundamentos de la Enseñanza Culturalmente Receptiva como una propuesta pedagógica en crecimiento en las escuelas de los Estados Unidos hoy día, dada la notable población multicultural generada a partir de los procesos migratorios permanentes en el país. Dicha propuesta ayuda a fomentar el aprendizaje, puesto que ayuda a los estudiantes a conectar con el mundo académico tendiendo puentes entre la cultura de origen y la cultura académica dominante. Igualmente, asocia el éxito escolar de los estudiantes culturalmente diversos, mediante una enseñanza basada en los filtros culturales y experienciales propios de los estudiantes.

Existen muchas investigaciones al respecto a lo largo de las últimas décadas, lo cual ha planteado un reto para el sistema escolar norteamericano: encontrar formas creativas para trabajar con estos estudiantes y otorgarles así una educación de mejor calidad. El resultado se refleja en ciertas modificaciones que se han venido haciendo para desarrollar un acercamiento entre la cultura del hogar de estudiante y la cultura de la escuela. A estas prácticas se las conoce de diferentes maneras: prácticas *culturalmente compatibles* (Jordan, 1985), *culturalmente*

congruentes (Au & Kawakami, 1994), *culturalmente relevantes* (Landson-Billings, 1990), o una *enseñanza culturalmente receptiva* (Erikson, 1987) que es el término que se empleará en el presente trabajo.

Paso seguido, se procederá a justificar el uso del *Storytelling* dado que la presente propuesta se ha inspirado en la técnica del *Teaching Proficiency and Reading through Storytelling* y su posible relación con las prácticas culturalmente receptivas, a la vez que se expondrá su potencial valor dentro del aula de ELE de acuerdo a las investigaciones hechas por Ray y Seely (2004) y Lichtman (2005). Para finalizar, se va a caracterizar la denominación de Hablantes de Herencia, dado que gran parte de la población meta de la presente propuesta didáctica, posee esta característica lingüística, lo que convierte a la clase en un conjunto culturalmente diverso. Por este motivo se describirá el perfil lingüístico y necesidades de los hablantes de herencia, así como de los aprendientes de ELE. Además, se hablará sobre las consideraciones que se deben tener en cuenta al tener clases heterogéneas de este tipo y por ende, se hablará de la distribución de hispanohablantes en el país y su impacto en las escuelas norteamericanas además de la necesidad de modificar la instrucción que se ha venido impartiendo. (Acosta, 2013; Burgo, 2017; Beaudrie & Fairclough, 2012; Corros, 2004; Mir, 2013; Moreno - Fernández, 2008)

2.1. Enseñanza culturalmente receptiva

Previo a la explicación de este enfoque pedagógico, es indispensable conocer generalidades del contexto escolar de los Estados Unidos, que llevarán al lector a comprender la relevancia de este enfoque y las variables que justifican la necesidad inmediata de su aplicabilidad. Según Hammond (2015) se han detectado grandes vacíos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes estadounidenses, quienes carecen de la habilidad de resolver problemas, desarrollar procesos de pensamiento complejos y leer o escribir de manera analítica, entre otras falencias.

En consecuencia, se crea un currículo estandarizado llamado *Common Core State Standards* pensado para llenar estos vacíos a través de la enseñanza no solo de contenidos sino de la promoción de procesos metacognitivos que permitan al estudiante reconocer cómo puede aprender de la mejor manera. No obstante, este currículo no piensa en atender a las necesidades de estudiantes de color, en situación de pobreza ni de aprendientes de inglés como segundo idioma, quienes ya han venido siendo relegados y quienes pasan de recibir una instrucción, que, si bien esta alineada al nuevo currículo, es de menor calidad en tanto los contenidos son

menos exigentes y cuyas demandas académicas no sobrepasan las habilidades del nivel más bajo de la taxonomía de Bloom.

Para Hammond (2015) el tipo de instrucción que surge a partir del *Common Core*, niega a la población cultural y lingüísticamente diversa, la posibilidad de enfrentar problemas reales convirtiendo a los aprendientes en sujetos dependientes y menos exitosos en términos académicos. En otras palabras, si a un estudiante se le exige en menor medida, le va a costar llegar a un nivel de independencia para desempeñar tareas exitosas en la vida real, una vez culmine su paso por la escuela. Sumado a esto, en las escuelas norteamericanas, se espera que todos los estudiantes sean lectores independientes en grado tercero de primaria: “ We say children are learning to read up until third grade then shift to reading to learn” (Hammond 2015, p. 13), por lo cual para quien no alcanza dicha meta, la brecha se acrecienta con el paso de los años en su vida escolar y su proceso de aprendizaje se ve afectado de manera negativa.

Por consiguiente, para los estudiantes lingüística y culturalmente diversos y dada la inequidad de la instrucción, el fracaso escolar es una posibilidad latente y, al final, la no culminación de los estudios, se convierte en la constante. Lo anterior, debido al sentimiento de frustración que va creciendo con los años, sumado al poco apoyo emocional y a pocas habilidades lingüísticas y comunicativas.

Cabe mencionar que se han hecho intentos por modificar ese currículo. Por ejemplo, Cortés (1995) propone un currículo social en donde se condensan ideas e impresiones sobre diversos grupos étnicos de acuerdo a como se muestran en los medios de comunicación. No obstante, este tipo de currículo ha creado estereotipos que forman una figura distorsionada y se ha tornado perjudicial y contraproducente respecto a la intención de ser una práctica culturalmente receptiva.

Ahora bien, podría pensarse que la solución sería aumentar el nivel de la instrucción y complejizar los retos dados a los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos, pero para Hammond (2005) la solución radica en algo completamente distinto. Para la autora, es necesario potenciar, lo que ella llama el *brainpower* de estas minorías y es allí donde tiene cabida la Enseñanza Culturalmente Receptiva:

“While the achievement gap has created the epidemic of dependent learners, culturally responsive teaching (CRT) is one of our most powerful tools for helping students find their way out of the gap (...) I define culturally responsive teaching simply as... An educator’s ability to recognize student’s cultural displays of learning and meaning making and respond positively and constructively with teaching moves that use cultural knowledge as a scaffold to connect what the student knows to new concepts and content

in order to promote effective **information processing**. All the while, the educator understands the importance of being in a relationship and having social-emotional connection to the student in order to create a safe space for learning. (Hammond, 2015, p. 13).

Con base en lo anterior, con la enseñanza culturalmente receptiva se busca que el profesor transforme el aula en una comunidad y que vaya construyendo en los estudiantes, lingüística y culturalmente diversos, la idea de que son valorados e incluidos y por ende, que pertenecen a dicho colectivo sin anular su individualidad cultural y facilitando sus procesos de aprendizaje. En este orden de ideas, el rol docente no solo se limita a comprender a cada estudiante y establecer conexiones con cada uno, sino que también debe establecer rutinas en el aula que posibiliten que los estudiantes se conozcan entre sí y así fomentar el aprendizaje colaborativo como puente para el aprendizaje significativo.

En otras palabras, el profesor debe motivar a los estudiantes a que enseñen y aprendan mutuamente desde sus experiencias y su diversidad para que tomen partido del aprendizaje de sus pares, en tanto al compartir van a dar y a recibir, en términos de visiones del mundo. Igualmente, el profesor debe trascender el aula física y tomarse el trabajo de indagar sobre sus estudiantes y sus familias para incorporar las tradiciones y costumbres que hagan parte de sus culturas y así poder llevarlas al salón de clase, esto para transformar el aula en un lugar seguro donde ser cultural y lingüísticamente diverso es importante y respetable.

No obstante, según Gay (2000) el conocimiento que los docentes deben tener sobre diversidad debe ir más allá de simplemente saber que tiene estudiantes diversos, de respetarlos y de saber que son diferentes. En otras palabras, la autora afirma que desarrollar un conocimiento que sea base sólida para la enseñanza culturalmente receptiva, consiste en adquirir información detallada sobre las particularidades culturales de grupos étnicos específicos; esto es, porque no es lo mismo ser de origen africano, asiático, latino, a ser indígena, por ejemplo. Con base en lo anterior, Gay (1995) propone el uso de un *currículo simbólico* que incluya imágenes, símbolos, iconos, refranes y demás artefactos que permitan no solo la construcción de conocimiento colectivo, sino el fortalecimiento de habilidades y valores desde cada contexto cultural involucrado.

Por otro lado, según Gay (2002), la Enseñanza Culturalmente Receptiva busca la construcción de un aprendizaje holístico o integrado que difiere de la creencia tradicional de que la enseñanza debe ser meramente cognitiva, física o emocional. Para el CRT, todos estos factores se integran y los aspectos personales, morales, sociales, políticos y culturales interactúan con los contenidos académicos, en tanto son enseñados de manera simultánea. De

este modo, para la autora, los estudiantes pueden aprender en el aula sobre herencias culturales y contribuciones de otros grupos étnicos a la vez que aprenden sobre la existencia de un compromiso social para promover la libertad, equidad y justicia para todos.

Para finalizar, la autora resalta la manera en que los estudiantes étnicamente diversos son privados de cierta libertad de usar formas naturales para comunicarse, por lo cual su compromiso académico se ve coartado, en tanto su contexto y, especialmente, sus costumbres al hablar no encajan en la rigurosidad que se espera en la academia. En las escuelas norteamericanas, según Gay (2002), se enseña a comunicarse de manera bastante lineal, por lo cual la producción oral y escrita no goza de mucha libertad, dado que el objetivo se centra más en cumplir una tarea académica que en realmente comunicar un mensaje desde la individualidad del estudiante. En este orden de ideas, los aprendientes deben ser precisos y objetivos al momento de producir y para muchos estudiantes culturalmente diversos, estas tareas resultan poco motivantes, en tanto no es la manera en que se comunicarían en su contexto original o simplemente porque no poseen las herramientas lingüísticas o culturales para alinearse a lo que la tarea les solicita.

Al respecto, Gay (2002) propone un enfoque diferente, que puede permitir al alumno étnicamente diverso organizar y transmitir sus ideas de manera más natural y por ende más efectiva desde lo que ella llama *topic-chaining communication*:

“Many African, Asian, Latino, and Native Americans use a different approach to organizing and transmitting ideas: one called topic-chaining communication. It is highly contextual, and much time is devoted to setting a social stage prior to the performance of an academic task. This is accomplished by the speakers’ (or writers’) providing a lot of background information; being passionately and personally involved with the content of the discourse; using much indirectness (such as innuendo, symbolism, and metaphor) to convey ideas; weaving many different threads or issues into a single story; and embedding talk with feelings of intensity, advocacy, evaluation, and aesthetics (p.112) ”.

Con base en lo anterior, esta manera de comunicarse puede permitir a los estudiantes culturalmente diversos, explotar sus habilidades comunicativas y atender a sus necesidades y competencias en tanto pueden comunicarse de distintas maneras, en diferentes situaciones y con diferentes propósitos. Para Gay (2002), estas acciones en el aula al momento de enseñar permiten al estudiante, convertirse en un sujeto multicultural ya que construye relaciones entre su propia realidad y la de sus pares:

“ Culture is deeply embedded in any teaching; therefore, teaching ethnically diverse students has to be multiculturalized (...) Many possibilities for establishing these matches, intersections, or bridges are implied (...) for example, a top chaining communication style is very conducive to a storytelling teaching style (p. 112)”.

En este orden de ideas, pese a que Gay (2002), enumera una amplia variedad de técnicas para incorporar prácticas culturalmente diversas en el aula en sus artículos y libros, todas basadas en experiencias y aportes de diferentes investigadores y desde las perspectivas y variables existentes en cada salón de clase estadounidense, la presente propuesta se va a centrar en el *storytelling* como columna vertebral de la propuesta didáctica a pilotar, por lo cual será el siguiente concepto a delimitar en el presente marco teórico. Las historias, afirma Gay, “son un medio poderoso para que las personas establezcan puentes a través de otros factores que los separen (como la raza, la cultura, el género y la clase social), penetren las barreras de comprensión y creen sentimientos de amabilidad (Gay, 2010)”.

Para Nieto (2004) la enseñanza culturalmente receptiva es una práctica que demanda “inclusión y autenticidad (p. 353)”, haciendo énfasis en que todas las personas, pero en especial los maestros, deben aprender a respetarse a sí mismos, a sus pares y a los demás atendiendo siempre a tantas características que hacen la diversidad cultural algo latente y en esa medida estos puentes son una manera de hacerlo.

En adición, Gay (2010) señala que las historias, durante su creación y luego al ser contadas, constituyen una tarea de aprendizaje relevante en el aula, en tanto permiten a los estudiantes no solo potenciar sus habilidades lingüísticas, sino que también les abre la puerta para compartir historias basadas en la individualidad de cada uno de ellos. Igualmente, al ser las historias construidas con base en ciertos valores, creencias y costumbres, se posibilita un proceso de identificación en diferentes niveles, teniendo en cuenta que las historias también expresan diversas emociones y características desde los personajes y conflictos que presentan. Es por esto que el *storytelling* o contar historias construye un espacio para compartir y crear un sentido de comunidad y un consecuente sentimiento de seguridad en la escuela, lo cual se alinea con los objetivos de la enseñanza culturalmente receptiva.

2.2. Storytelling

Storytelling es una técnica que consiste en construir, contar o adaptar historias empleando diversos personajes, lugares, problemas y situaciones, con el fin de transmitir un mensaje que posibilite conexiones entre el interlocutor y la historia misma. Esta conexión permite que la historia sea recordada por quien la escucha ya que el mensaje se convierte en un contenido significativo para su individualidad. Baker y Greene (1977) afirman que: "In the United States there has been a revival of the art of storytelling, a great oral tradition that needs neither gadgets, activities, nor the support of visual aids (p. 94)" lo cual sustenta que es un fenómeno latente en la sociedad norteamericana, siendo un término que ha sido acuñado por otros colectivos, incluido el de los docentes de lengua.

Para la presente propuesta didáctica y siguiendo los enunciados de Cruz (2013), se hará referencia al término acotado del inglés y no a la traducción al castellano "cuentacuentos" en tanto eso haría referencia al sujeto que efectúa la acción y no al artefacto narrativo en sí. Como menciona Cruz (ibíd.), dada la poca investigación sobre este método, dentro del ámbito para la enseñanza de español como Lengua Extranjera, *storytelling* "es un concepto que todavía no está acuñado, que no está consolidado, entonces es cierto que *storytelling* se puede traducir como cuentacuentos o como contar historias, contar relatos (...). No tengo una opinión totalmente firme sobre la conveniencia de utilizar una u otra. Yo creo que he optado por relato digital, porque, dentro de lo poco que hay sobre este tema en español es, quizás, la terminología que más se emplea, pero no tengo ningún convencimiento del uso de *storytelling* frente a relato digital o cualquier otra alternativa en español".

En ese orden de ideas, lo realmente importante es distinguir entonces la diferencia entre relato digital y un relato tradicional o escrito. Para Cruz (2013) el relato digital parte del relato tradicional y son cuentos que pueden bien hablar sobre el autor mismo o tener componentes ficticios que, en ambos casos, aprovechan la tradición oral de contar historias y adaptarlos a lo que ella llama, el entorno multimodal en el que nos movemos hoy día. Este ambiente multimodal posibilita el uso de imágenes, música, videos, que complementan el relato que se cuenta.

En esa medida emerge la idea de *relatos multimodales*, que para la autora son el producto de la interacción digital con el relato oral, en donde se trabaja de manera colaborativa para la construcción de la historia mientras se emplean distintos recursos y se potencia la comprensión del texto narrado. Esto, desemboca en la creación de un nuevo modo de narrar, gracias a la influencia de las nuevas tecnologías, lo cual beneficia en gran medida esta técnica

en el aula. En otras palabras, esta multimodalidad del relato digital permite una identificación más inmediata por parte del interlocutor con los relatos que se cuentan, ya que las plataformas en donde se publican son más accesibles y significativas en tanto se integran diversos recursos que facilitan, al final, la comprensión del relato.

Como complemento a esto, en su propuesta didáctica para incorporar relatos digitales en el aula de ELE, Cruz (2013) explora el Marco Común Europeo de Referencia y selecciona los aspectos que justifican este tipo de recurso en el aula de ELE:

“En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas –en general– y en el campo del español para extranjeros –en particular–, esta idea viene respaldada por el reconocimiento que se lleva a cabo en el MCER del papel de los usos estéticos de la lengua (Consejo de Europa, 2002: 60, la negrita es nuestra): 5 Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación (véase la sección 4.4.4, más adelante), y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes: – cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.); – volver a contar y escribir historias, etc.; – escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.; – representar obras de teatro con guion o sin él, etc.; – presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc. (pp. 4-5)”.

Con base en los anterior es viable justificar la pertinencia del relato digital o *storytelling* como una práctica totalmente alineada al enfoque comunicativo del Marco Común Europeo y por ende aplicable de manera efectiva en el aula de ELE. Ahora bien, para traer el *storytelling* al aula de manera sistemática resulta pertinente hablar de la técnica de TPRS.

2.3. Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)

La técnica de *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* fue presentada por Ray en los años 90 y plantea una manera interactiva para mantener a los aprendientes de lenguas interesados en la clase y que, consecuentemente, facilita su proceso de adquisición de una segunda lengua mediante historias interactivas que los exponen, a lo que Krashen (1981)

denomina un *input comprehensible*, creando un ambiente de inmersión en el aula de L2. Linchman (2019), quien ha hecho varias investigaciones sobre este enfoque afirma que:

“TPRS provides an ideal research context because, despite its evolution, the method has always been clearly defined and described. (In contrast, it would be impossible to summarize “research on the effectiveness of Comprehensible Input”—you might as well try to summarize all research on language teaching and learning!) Still, it is important to remember that TPRS is implemented in different ways by different teachers. Researchers studying TPRS generally identify the method based on core concepts such as the co-construction of a story with students, using high frequency vocabulary, and providing lots of input in the target language with small amounts of translation for clarity. In contrast, most researchers identify “traditional” teaching as use of a grammar-based syllabus and textbook, exercises demanding student output and grammatical accuracy, and teaching a larger set of (often thematically organized) vocabulary (p. 300)”.

Entonces, con esta técnica, los estudiantes asumen un rol bastante activo en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la segunda lengua, en tanto al contribuir a construir y compartir historias, deben no sólo contar, sino también representar personajes, actuar, cantar, usar lenguaje corporal, leer en voz alta y lo más importante, interactuar con sus pares a través de procesos comunicativos que demandan el uso de recursos verbales y no verbales para lograr transmitir su mensaje de manera efectiva. Según la página oficial de TPRS¹ los profesores de lenguas que emplean este método, favorecen el desempeño de los aprendientes mediante las siguientes prácticas:

1. Primero presentar vocabulario nuevo usando lenguaje corporal, la primera lengua de los estudiantes y muchas ayudas visuales.
2. Luego, usar dicho vocabulario de manera recurrente durante las historias, haciendo preguntas y usando dichas palabras una y otra vez y motivando a los estudiantes a participar bien sea actuando, contando o incluso cantando.
3. Finalmente leer las estructuras de vocabulario que se han venido trabajando en textos impresos de otros autores y contrastar dichas palabras con las formas de la lengua materna de los estudiantes. En este punto se incentiva el trabajo colaborativo en tanto los estudiantes indagan, comparan y contrastan con sus pares.

¹ <https://www.tprsbooks.com/>

Cabe mencionar que la instrucción que se imparte con TPRS, contiene bastantes estrategias, todas basadas en la constante repetición con el fin de crear un andamiaje que permita al estudiante adquirir suficientes herramientas lingüísticas para construir un discurso propio, a la vez que lo que escucha permanece comprensible y por ende su interés sigue allí. Este *input comprehensible* orbita permanentemente en el aula mediante el uso de palabras de uso frecuente, frases sencillas y en ocasiones de ciertas palabras un poco más complejas pero comprendidas por el estudiante de antemano, esto mediante el uso de ayudas visuales o incluso de la mediación lingüística.

Al respecto, Krashen (2013) señala la manera en que el objetivo gramatical y de vocabulario de cada lección, o lo que él llama *target grammar*, es una constante en la pedagogía tradicional y en el TPRS, pero la manera en que se aborda es lo que hace de este último, un modo efectivo en el proceso de adquisición de una segunda lengua:

“Targeted grammar and vocabulary is also present in TPRS, and in "modified" Natural Approach, as manifested in the Dos Mundos textbooks, although the goal in these cases is the subconscious acquisition of the target items. TPRS provides longer, more interesting reading selections and discussions, but typically utilizes a grammatical syllabus. I present here the disadvantages of the grammatical syllabus and targeted input in general, and discuss how TPRS (Ray and Seely, 2008) deals with these difficulties. I then argue that we do not need to have a grammatical syllabus, and that comprehensible input effortlessly deals with grammatical syllabus' shortcomings (p. 102)”.

Del mismo modo, lo que se propone es una implementación del TPRS, desarrollando una clase que no esté regida por un plan de estudios. Esto mediante la creación y el uso de historias que, aunque posean vocabulario y estructura gramaticales, al ser muestras de lengua, sean permeadas del toque individual de quien las narra. De esta manera el foco de atención se desplaza de las formas hacia el contenido de las historias que se cuentan: “TPRS teachers have been remarkably resourceful in coming up with interesting and even compelling stories despite the constraint on vocabulary and grammar, thanks to full use of personalization (Ray and Seeley, 2008, p. 103).”

De igual manera, para Krashen (2013), el TPRS presenta la ventaja del input comprensible presente en todo momento el cual, es bien sabido, contiene mucha más gramática y vocabulario que las unidades presentadas en un plan de estudios e incluso lo llega a superar, dado que es un discurso cotidiano y por ende auténtico. Este input, en adición, es asequible a todos los estudiantes ya que emerge durante las discusiones de la clase, de manera natural y

siempre en torno a la historia compartida. Esto es lo que Krashen (2013) denomina como *non-targeted comprehensible input*:

“With non-targeted comprehensible input, there are no target structures and target vocabulary that must be used in creating activities and stories. Anything goes, as long as the input is comprehensible and interesting (or compelling). The problem of comprehensible and interesting is the fundamental problem of beginning language teaching. It is easy to get input that is interesting but not comprehensible, from the real world. Unfortunately, school tends to provide input that is comprehensible, but not interesting. It is hard to get both, to say interesting things using limited language, even if one is not required to use specific vocabulary and grammar (p. 106)”.

Con base en lo anterior, el TRPS recurre a un input que sea no solo comprensible, sino también interesante y convincente para los aprendientes y en esa medida las historias construidas cooperativamente, mediante *storytelling*, cumplen esta función. En efecto, todas esas reglas gramaticales que van emergiendo durante la narración, no son un obstáculo teniendo en cuenta que los aprendientes no son conscientes de las mismas, ya que el objetivo consciente de la clase no es la gramática sino la historia que se cuenta.

Por otro lado, cabe resaltar que para Krashen (2013) el acto de contar historias a niños y la interacción que emerge en el aula contribuye a su adquisición de la L2 puesto la adquisición de una segunda lengua mejora a partir del acto de comunicarse con hablantes nativos y de leer material auténtico que no haya sido adaptado al aprendiz pues como asegura: “There is, in addition, evidence that children are able to pick out the aspects of the input that are relevant to their stage of development, that is, they can pick out what is at their $i+1$ (p. 108)”.

También es importante resaltar que la presentación de este *non-targeted comprehensible input* en las clases desarrolladas con TRPS resulta esencial ya que constituye un primer paso para que los aprendientes se sientan libres de construir historias interesantes y comprensibles desde las herramientas lingüísticas con que cuentan, basándose en su propia experiencia y desde su nivel de lengua y con herramientas no verbales como soporte principal. Para Krashen (2013), usar las imágenes y gestos como complemento del discurso, se acerca a una manera natural de adquirir nuevo vocabulario y construir sentido en torno a una palabra desconocida y contribuye al entendimiento global de la historia que se cuenta:

“This is, however, the way vocabulary is acquired: Each time we understand a word as part of comprehensible input, we acquire part of the meaning of the word. As we encounter it more and more, we gradually build up the precise meaning of the word as

well as its grammatical properties. Research in first language development suggests, in fact, that each time we encounter a word in a meaningful context we acquire about 5% of the meaning of the word (p. 110)”.

Ray y Seely (2004), proponen una secuencia específica a seguir durante el *storytelling* en el aula de ELE para maximizar dicho input comprensible. La secuencia consiste en varios pasos que permiten al docente mantener el hilo de su historia a la vez que compromete a los estudiantes, simulando el proceso de adquisición de su L1, lo cual les posibilita ser sujetos activos durante la construcción de la misma, de manera verbal y no verbal, creando un ambiente cómodo y por ende el interés de la clase y una mayor producción en L2.

Para Ramírez (2015): “In a TPRS/CI class we do not finish a unit and move on, we constantly recycle the language to build upon it. Students do not need to study, the classes are relaxing, fun and engaging, we do not practice, we barely have homework, but we are super-efficient in what we do. Students acquire language in a relaxed, authentic way”.

Ramírez (2019) señala en varios de sus videos demostrativos que cada sesión se debe iniciar explicando las reglas:

- Usar la expresión “¡Ohh!” cuando se introduce un nuevo enunciado.
- Usar el cuerpo y la voz para expresar sentimientos.
- No usar la L1 en lo posible. Preguntar: ¿Cómo se dice... en español?
- No ser tímidos e intentar participar en todo momento.

La autora sugiere a los docentes el uso constante de ayudas visuales en donde se muestre a los estudiantes, en todo momento, una caja de herramientas con las cláusulas para hacer preguntas de información (*WH questions*): qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué. Igualmente, agrega que es importante mostrar el nuevo vocabulario que irá surgiendo a medida que se cuenta la historia y su equivalencia en la primera lengua de los estudiantes.

Paso seguido, según Ramírez, el docente debe presentar el título de la historia, los personajes, el contexto y el problema y asignar personajes a los actores/estudiantes con el fin de mantener el interés por parte de la clase. Según la autora, el docente debe permitir que los estudiantes decidan detalles como el nombre de los personajes, los lugares, atributos físicos o de personalidad y demás información a medida que la historia avanza e, incluso, puede propiciar detalles bizarros en la historia para ayudar a los estudiantes a hacer conexiones más fuertes, a la vez que debe permitir a los estudiantes usar palabras que ya conocen para dar fluidez a la historia.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta al implementar el TPRS en el aula de ELE, es lo que se denomina *circling*. Ray y Seely (2004) resaltan que es algo que se debe hacer cada vez que surge un nuevo enunciado o información nueva en la historia. *Circling* consiste en detenerse y hacer una serie de preguntas a los estudiantes sobre algo que se acaba de decir y que es relevante en la historia que está contando. Ese *circling* consiste en cinco preguntas deben hacerse siempre en este orden:

1. Una pregunta cuya respuesta es Sí. Por ejemplo: ¿El personaje se llama Pepito?
2. Una pregunta cuya respuesta es de selección. Por ejemplo: ¿El niño se llama Pepito o Juanito?
3. Una pregunta cuya respuesta es NO. Por ejemplo: ¿El personaje se llama Juanito?
4. Una pregunta cuya respuesta da información. Por ejemplo: ¿Quién se llama Pepito?
¿ Cómo se llama el niño?
5. Una pregunta al actor/ estudiante. Por ejemplo: ¿Cómo te llamas? Esto para modelar y practicar el uso de la primera y segunda persona en tanto a la pregunta el estudiante debe responder: “me llamo...”

El objetivo de esta práctica es lograr que el estudiante interiorice la información que se le está dando. En ese orden de ideas, para los autores es indispensable seguir el mismo orden de preguntas personales o *PQ's* por sus siglas en inglés (*personal questions*). Igualmente, aclaran que otras preguntas pueden hacerse, siempre con base en las respuestas de los estudiantes y cada pregunta siempre debe apuntar a la estructura gramatical, léxico o función meta pero fuera del *circling*.

Otro aspecto importante que Ray & Seely (2004) señalan es que el maestro tiene la libertad de detenerse durante el relato y hacer explicaciones sobre aspectos gramaticales que vayan surgiendo y que se debe ejemplificar con información proveniente de la historia que se está contando. Por ejemplo, se puede detener a explicar por qué se usa *la* y no *el* con un sustantivo femenino. Para finalizar esta secuencia, proponen que los actores/estudiantes hagan diálogos improvisados a lo largo de la historia para que reafirmen la información que se va dando a través del trabajo cooperativo. A la vez que los actores hacen su parte, los autores sugieren que el resto de la clase recopile la información que surge de esa improvisación y que la maestra use más *PQ's* para mantener el interés de toda la audiencia.

Para finalizar esta parte, es importante mostrar los resultados de investigaciones que posicionan al TPRS como un método efectivo dentro del aula de lenguas. Para esto es conveniente mostrar el cuadro comparativo que Lichtman (2015) expone a partir de sus

investigaciones sobre TPRS y que resume el resultado de dieciséis estudios hechos con profesores que implementaron tanto TPRS como métodos tradicionales en sus aulas.

Tabla 1 Estudios empíricos comparando TPRS con otros métodos de enseñanza. Linchman (2015:371).

	TPRS® outperforms another teaching method	TPRS® equals another teaching method	Another teaching method outperforms TPRS®
Garczynski (2003)	✓	✓	
Perna (2007)	✓	✓	✓
Jennings (2009)	✓	✓	✓
Spangler (2009)	✓	✓	
Varguez (2009)	✓	✓	
Watson (2009)	✓		
Castro (2010)	✓	✓	
Nijhuis & Vermaning (2010)	✓		
Beal (2011)	✓	✓	✓
Foster (2011)	✓	✓	✓
Oliver (2012)	✓		
Dziedzic (2012)	✓	✓	
Holleny (2012)		✓	
De Vlaming (2013)	✓		
Murray (2014)	✓	✓	✓
Roberts & Thomas (2014)	✓	✓	

En esta tabla, la autora recopila las investigaciones de varios autores, para sustentar la existencia de un patrón de buen desempeño de aprendientes de L2 en aulas con TPRS frente a métodos tradicionales. Estos estudios, según Linchman (2015) se realizaron con 2,250 estudiantes, en 131 clases, con 54 profesores distintos y en 25 escuelas diferentes en los Estados Unidos y ayudan a pensar que este método puede ser inspiración oportuna para la presente propuesta didáctica, en tanto es un método que, según la autora, incrementa las habilidades lingüísticas de los estudiantes, a la vez que optimiza su posición frente al estudio de una nueva lengua.

Ahora bien, teniendo claro la técnica a usar en la presente propuesta, es necesario demarcar la población meta. En este orden de ideas, cabe aclarar que los aprendientes de español como segunda lengua en los Estados Unidos, el cual es el contexto del que emerge la presente propuesta, se dividen en dos grandes categorías. Aquellos que hablan inglés como primera lengua y estudian español como L2 y aquellos que han emigrado de otros países y quieren aprender otras lenguas aparte de la lengua oficial del país, que es el inglés. En este segundo grupo, también se encuentra una división entre personas provenientes de países no

hispanohablantes y personas que provienen de países cuya lengua materna es el español, pero que no lo hablan o lo hablan muy poco y que se denominan hablantes de herencia hispana.

2.4. Hablantes de herencia hispana

Para Valdés (2001) un hablante de herencia es aquel que "se ha criado en un hogar donde se habla otra lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende el idioma y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y en inglés (2001, p. 38)". El término de hablante de herencia se ha tratado desde distintas perspectivas, pero para la presente propuesta adoptaremos esta definición, ya que es la que retrata de mejor manera la situación de los hablantes de herencia desde una perspectiva lingüística.

Potowski (2016) afirma que esta población debería llamarse mejor: "aprendientes de herencia hispana", o HHL por sus siglas en inglés, en tanto los niños han desarrollado cierta proficiencia en la lengua de herencia debido a la exposición a cierto input lingüístico en su temprana infancia. Esto significa que puede que el niño comprenda el español pero que no lo hable, por lo cual es más conveniente usar el término aprendiente que hablante. Incluso puede que un aprendiente sea capaz de hablar español pero no necesariamente que sepa escribirlo o, por el contrario, puede que sea proficiente en las cuatro habilidades.

Ahora bien, pese a que Carrera (2004) encuentra bastante complejo encontrar una definición única para hablantes de herencia, dadas las diferencias culturales sumado a los contextos en los que se deben comunicar en los Estados Unidos, la presente propuesta adoptará la definición de Valdés (2001). Eso sí, sin dejar de lado los diferentes procesos de adquisición de lengua de estos hablantes que los llevan a una "adquisición incompleta, desgastada o a la adquisición de una variante de contacto (Potowski, 2009, p. 538)". Es por esto que para el presente trabajo nos enfocaremos en la adquisición incompleta, en tanto la población meta se encuentra el rango de edad, donde el aprendiente no ha terminado de adquirir ciertos elementos de su lengua materna al momento de ingresar a la escuela (6 años de edad) lo cual genera una interrupción abrupta de su adquisición de primera lengua dejándola inconclusa.

Para Potowski (2016), el hablante entre los cinco y seis años, aún no tiene consolidada su lengua materna y al no haber recibido instrucción formal en español anteriormente, lo que sabe entra en conflicto con el nuevo input y al ser alfabetizado en una nueva lengua en grado kínder, el input que recibe en español pasa a ser mínimo, lo que desemboca en una nueva lengua dominante: el inglés. En adición, el niño también puede sufrir de un desgaste de su lengua materna, en tanto lo que pudo haber aprendido se reduce a la par que disminuye su exposición

al español. En esa medida un aprendiente de herencia puede tener tanto una adquisición incompleta de la lengua, como un deterioro de la misma o ambos a la vez.

Otro aspecto que es necesario contextualizar, es la situación del español en los Estados Unidos. Para Lipski (2007, p.11) “el español es la segunda lengua de facto de los Estados Unidos y varios millones de estadounidenses de origen no hispano lo estudian y lo hablan con frecuencia. En los colegios y las universidades el español es la lengua “extranjera” más estudiada; en general hay más estudiantes del español como segunda lengua que todas las demás lenguas combinadas”. No obstante, existe otro tipo de población que también frecuenta estas aulas de ELE, y que Lipski (ibíd.) pasa por alto mencionar. Estos son los estudiantes de origen hispano, cuyas familias han emigrado al país y cuyo conocimiento del español varía.

Según Izquierdo (2010) existen más de 30 millones de personas nacidas de padres extranjeros en EEUU; 11.2 millones de adultos llegaron con sus hijos por lo cual la primera y segunda generación sobrepasa oficialmente los 60 millones hoy en día, lo que equivale a un 24% del total de la población del país, según el último censo efectuado en 2004, lo cual deja abierta la posibilidad de que esos números sean mayores a la fecha. Según el informe del Instituto Cervantes (2019), se proyecta que para el año 2060: “Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos hablan de que los hispanos serán 119 millones en 2060. Eso supondrá que el 28,6% de la población estadounidense, casi uno de cada tres residentes en Estados Unidos, será hispano (p. 17) ”.

Estos datos nos ayudan a comprender la importancia de caracterizar y atender la necesidad de los hablantes de herencia en los Estados Unidos, ya que las investigaciones sobre ser bilingüe en Estados Unidos apuntan no solo al desarrollo lingüístico, pero también la construcción de la identidad cultural y por consiguiente sus necesidades son distintas a las de un aprendiente de L2. Al respecto Potowski (2019) habla sobre cómo es indispensable que se diferencie el tipo de instrucción para los hablantes de herencia, ya que gracias a la facilidad que otorga el español de pasar de la lengua hablada a la escrita, es importante que se les ayude a estos estudiantes a pasar de entender el español hablado (que ya lo hacen), a la capacidad de leerlo para luego producir oralmente y finalmente de manera escrita, que es donde más retos existen en el aula con hablantes de herencia, al igual que en aportar una variedad de registros al comunicarse como otros hispanohablantes.

Para Potowski (2016), en el caso de los hablantes de herencia, cronológicamente hablando, el español es su primera lengua, no obstante, se acercan más al perfil de hablantes L2, en tanto su proceso de L1 se vio truncado por la migración y su competencia comunicativa

nunca llegó a ser desarrollada en español, pero sí lo ha sido en inglés por las necesidades comunicativas que su contexto presenta a diario. En la siguiente tabla se muestran las características de cada grupo.

Como puede verse, existen claras diferencias en diferentes ámbitos. Los estudiantes de L2 suelen entrar en contacto con una segunda lengua en la escuela a partir de la pubertad, mientras que los hablantes de herencia (HL) tienen contacto con una segunda lengua desde que nacen o antes de la pubertad, lo cual tiene implicaciones directas en lo que se refiere a la adquisición de la lengua. A la par, los hablantes de herencia se exponen a un lenguaje más natural y menos académico e, incluso menos o nada prestigioso en comparación con los L2, por lo cual la proficiencia en su desarrollo de lengua es menos predecible en comparación con un L2 y la conexión que hacen con la cultura se hace desde adentro del núcleo familiar, mientras que en el caso de los L2, es un sujeto externo quien genera estos procesos interculturales.

Tabla 2 Diferencias comunes entre Hablantes de Herencia y aprendientes de L2. Potowski (2016, p.56)

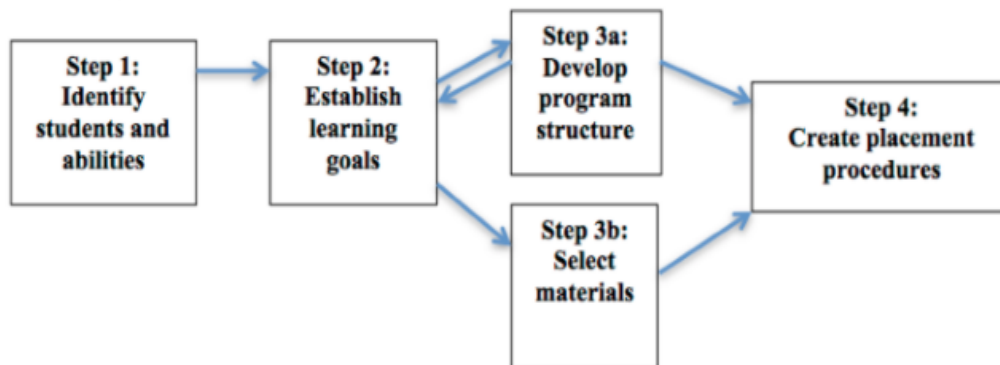
	L2 Learners	HL Learners
Age	Typically after puberty	Birth or early childhood
Learning Context	School	Natural
Language Variety	Prestigious	Sometimes nonprestigious
Connection to the Language	Academic	Often familial only
Connection to the Culture	Typically outsider	Typically insider
Language Proficiency	Predictable	Less predictable

Con base en lo anterior, para la investigadora los perfiles de hablantes de herencia son bastante variados, pero lo que es innegable es que los docentes necesitan una formación específica y una guía para atender a las necesidades de esta población tan particular y consecuentemente planear acorde a lo que estos estudiantes ya saben y lo que necesitan aprender respecto al español. Entonces, para la autora, no se debería hablar de una clase de español como segunda lengua, sino de una clase de artes del lenguaje (*Language Arts*) para alumnos con estas características lingüísticas tan particulares, es decir para Aprendientes de Herencia.

En esa medida, en la página web de la investigadora, se puede encontrar un cuadro de flujo que ilustra cómo debe ser diseñada la instrucción para este colectivo en particular. Aquí se muestra que el paso número uno debe ser la identificación de los estudiantes y sus habilidades, para luego proceder a establecer objetivos de aprendizaje y luego desarrollar un

plan estructurado, que junto a la selección de materiales coherentes con el mismo, permitan el paso cuatro que se refiere a crear procedimientos diferenciados:

Figura 1 Características interrelacionadas del programa de desarrollo para hablantes de herencia. Potowski (2009)



Para la planeación de clases con hablantes de herencia, Potowski (2009) propone unos pasos que consisten en primero identificar lo que los hablantes de herencia saben hacer y lo que no saben hacer. Paso seguido, el maestro se basa en los conocimientos que sus hablantes de herencia aún no tienen para definir los objetivos de aprendizaje y así desarrollar una lección con base en las necesidades específicas de ese colectivo. A partir del establecimiento de las metas, se debe proceder a buscar materiales y planear unidades didácticas y no al contrario, como se suele hacer en las clases tradicionales de lengua extranjera.

Un último aspecto que cabe resaltar y que es relevante para la presente propuesta didáctica, es el carácter heterogéneo del aula de ELE con hablantes de herencia, puesto que, con los hablantes de herencia, según Potowski (2016), las jerarquías lingüísticas no funcionan en tanto es muy difícil determinar lo que un hablante de herencia puede hacer en comparación con un aprendiente de ELE, por lo cual la diferenciación en la instrucción es primordial, para la investigadora: “students themselves should also play an important role in determining instructional goals; attending to students’ needs can increase their motivation (p. 77)”.

Por consiguiente, para la autora es importante demarcar un ambiente de aprendizaje exclusivo para hablantes de herencia, en donde se cree una conexión con su cultura y su lengua materna, construido desde su individualidad y necesidades lingüísticas, las cuales difieren de las de un aprendiente de L2. Como lo afirma en varias conferencias, un hablante de herencia no es un aprendiente de L1 pero tampoco es un aprendiente de L2 y por ende la instrucción debe ser totalmente diferente a la que se imparte a estos tipos de estudiantes. Para lograr esto, la autora propone el uso de instrumentos como encuestas, entrevistas y autobiografías que puedan otorgar a los maestros de ELE de herramientas suficientes para caracterizar a sus

estudiantes y así potenciar sus procesos de adquisición de español y atendiendo siempre a los siguientes principios:

- Mantenimiento de la lengua de herencia: para fortalecer su L1 y para formar estudiantes realmente bilingües.
- Desarrollar una variedad de prestigio: para que el hablante de herencia tenga diversos registros y sepa cómo y cuándo usarlos.
- Expandir el rango bilingüe: para que el aprendiente tenga la habilidad de interactuar en diferentes contextos, con distintos interlocutores y en ambos idiomas.
- Transferir las habilidades lingüísticas: para aprovechar de la mejor manera el conocimiento de las dos lenguas y retroalimentarlo permanentemente
- Desarrollar habilidades académicas: para garantizar el éxito en su desempeño escolar
- Desarrollar actitudes positivas: para incrementar la autoestima y crear un sentimiento de orgullo por ser un hablante de herencia.
- Conciencia multicultural: para apreciar no solo las culturas que estos estudiantes traen al aula sino para comprender la diversidad cultural como fenómeno global y latente.

Del mismo modo, es importante tener en cuenta las motivaciones y estatus del aprendiente. Pues como Carreira (2004) presenta, existen tres categorías de hablantes de herencia, las cuales dependen de la importancia que el estudiante el otorgue a ciertos factores tales como: el lugar del hablante dentro de una comunidad, la conexión personal que tiene con su lengua y la cultura de herencia a través de su familia y finalmente la competencia lingüística en la lengua de herencia. Estos factores resultan relevantes pues se enfocan en el aprendiz, sobre todo en la conexión que tiene con su colectivo cultural, lo cual va a definir si su motivación es la de aprender el español para reafirmar su identidad cultural, o si quiere reconectarse con sus raíces pero no se sienten parte de esta comunidad.

Para cerrar, como afirma Mir (2013): “el hablante de herencia hispano tiene un perfil lingüístico y sociolingüístico complejo y diversificado, lo cual nos permite entender las dificultades con las que se encuentran los profesores de español que tienen hablantes de herencia en sus cursos o enseñan un curso de español para hablantes de herencia”. En ese orden de ideas el propósito de la presente propuesta es obtener más datos sobre cómo atender las necesidades de esta población y a la vez de los aprendiente de español como L2, debido a que

en el contexto de Carolina del Norte, las clases de español de las escuela primarias presentan ambos tipos de aprendientes en un mismo aula. Es por esto que se va a trabajar desde la propuesta curricular para aprendientes de español que son hablantes de herencia (de grados kínder a octavo) hecha por Potwoski, Berne, Clark y Hammerand (2008). Dicho proyecto curricular apunta a diferenciar la instrucción que se debe dar a los aprendientes de español, que son hablantes de herencia, dadas las diferencias que esta población posee, respecto a los aprendientes de español como L2 dentro del mismo grupo y que fue expuesto en el marco teórico del presente documento.

2.5. Currículos para hablantes de herencia

Con base en lo anterior, resulta relevante el hecho de poder acudir a los contextos culturales de los estudiantes y traerlos al aula, ya que como se ha descrito líneas arriba, la población escolar de Carolina del Norte es bastante diversa y presenta un alto índice de lo que se define como hablantes herencia, quienes han sido inscritos en el programa de inmersión dual en español y quienes no están recibiendo la instrucción que debieran, esto en relación a sus necesidades lingüísticas, por lo cual esta práctica puede resultar benéfica tanto para ellos como para los que están aprendiendo español como L2.

Esto es, ya que si se analiza la guía de contenidos que las escuelas del condado de Cabarrus² siguen para el programa de inmersión dual, los contenidos se enfocan en empezar desde cero, anulando los conocimientos previos que estos hablantes de herencia ya poseen, al haber sido expuestos al español en sus hogares desde su nacimiento. Igualmente, y cómo se mencionó anteriormente, al ser un programa de inmersión, el español no es la meta, sino el vehículo para adquirir nuevos conocimientos y destrezas académicas, por lo cual las maestras de clases regulares y de inmersión deben seguir el mismo mapa curricular destinado a cada grado escolar y procurar que los estudiantes alcancen las mismas metas académicas, sin importar en el idioma que aprendan a hacerlo. En otras palabras, no existe un mapa curricular diferenciado para los estudiantes de inmersión dual pero se espera que logren hacer lo mismo que cualquier otro estudiante, con la diferencia de que deben demostrar un dominio de destrezas lectoras y escritas en español e inglés.

En adición, al ser los hablantes de herencia, estudiantes que sufren una inmersión interrumpida de su español, una vez inician la vida escolar, se genera un conflicto lingüístico y una confusión de conceptos que se pasan por alto, lo que puede generar un pobre desempeño

² Plan curricular completo en: <https://cabarrus.instructure.com/courses/133701/pages/1st-grade-curriculum>

en los dos idiomas. Cabe mencionar que, si bien existen ciertos programas llamados *Foreign Language in the Elementary Schools* (FLES) que buscan traer otros idiomas al contexto educativo, estas clases no sobrepasan los 45 minutos a la semana y en general no hacen mella real en estos estudiantes. Esto es así porque, al igual que en las clases de inmersión dual, no se tiene en cuenta que ya poseen ciertos conocimientos de español y necesitan aprender otras cosas distintas.

Es por estas razones, que la presente propuesta se va a basar en la propuesta curricular: *Spanish for K-8 Heritage Speakers*, dirigida por Potowski (2008), ya que se fundamenta en el hecho de que los hablantes de herencia han tenido una adquisición incompleta de su lengua y necesitan de un currículo adecuado a sus necesidades e incluye los elementos culturales de los que carecen otras propuestas curriculares actuales, para el campo de enseñanza de español como lengua extranjera en las escuelas elementales.

En esa medida resalta el hecho de que este currículo tiene en cuenta las dimensiones culturales sugeridas por Aparicio (1997): la dimensión autocultural, intracultural e intercultural en tanto los estudiantes, primero reconocen su propia cultura, luego hacen conexiones y la comparan con la cultura de sus pares, originarios de diferentes países hispanos para, finalmente, poder establecer conexiones entre su cultura hispana y la de otros grupos étnicos, lo que resulta pertinente dado el carácter diverso de la población de la escuela donde se va a hacer el pilotaje.

Así es como, la presente propuesta didáctica va adoptar las secuencias temáticas propuestas en dicho proyecto curricular y que se pueden observar en la siguiente tabla, en donde se agrupan los grados de kínder a segundo, tercero a quinto y sexto a octavo y para cada una de estas secciones se determina un tema específico para cada grado y una serie de “grandes ideas”, que son preguntas a trabajar en cada período académico de un año escolar:

Tabla 3 Secuencias temáticas por grado escolar. Potwoski (2008: 32)

	Grade level	Theme	Four “big ideas” (one per quarter)
K-2 cluster	K	Our worlds	What is the world I live in like? What does one need to live in our world? How do we coexist with nature? What are children like in other parts of the world?
	1	My place in the world	What is my community like? My land through the lens of art Spanish-speaking lands through the lens of science Spanish-speaking lands throughout time
	2	Building bridges	Connections between my land and myself Bridges between the past and my present How are the different Spanish-speaking communities connected? Links between the Spanish-speaking communities and the global community
3-5 cluster	3	What is culture?	What is culture? Analyzing a cultural artifact: corn Analyzing a cultural artifact: music Analyzing a cultural artifact: visual and performing arts
	4	My culture	Exploring my culture How is culture reflected where I live? Two cultures meet: An exploration of immigration. Developing an environmental culture
	5	Cultural changes over time	Táinos Aztecs Incas Civil Rights movements
6-8 cluster	6	Our heroes	Breaking barriers: Our American heroes Heroic acts Family heroes: We are products of our cultures Dear heroes: Heroes of 9/11/01 and 3/11/04
	7	Crossing borders	Spanish: A language without borders A foot on each side: The pleasure of being myself Invisible borders: Social classes Beyond borders: Growing in tolerance
	8	Novel travels	The border between family and friends The border between fiction and reality The border between freedom and silence The border between fact and opinion: A media study

Estas “grandes ideas” se conciben desde la idea de andamiaje y concuerdan con los estándares establecidos por la *World-Class Instructional, Design and Assessments* (desde ahora WIDA por su siglas en inglés) que es la institución encargada de establecer los lineamientos curriculares para idiomas en varios estados, incluido Carolina del Norte. WIDA propone estándares para SLA o *Spanish Language Arts*, que buscan formar estudiantes proficientes en las áreas de 1) Estructura y uso del lenguaje, 2) Escritura, 3) Lectura y Literatura y 4) Lengua oral. Al respecto cabe aclarar que los programas de español en este estado no siguen los lineamientos del Marco Común Europeo, ni el plan curricular del Instituto Cervantes, sino los lineamientos de WIDA³. En el apartado 5 revisaremos cómo hemos aplicado en la presente propuesta didáctica estos conceptos y lineamientos curriculares detalladas a los largo de este marco teórico.

³ <https://wida.wisc.edu/teach/standards/sld>

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica, inspirados en técnica del *storytelling*, con el fin de desarrollar prácticas alineadas con la enseñanza culturalmente receptiva en el aula y favorecer el proceso de aprendizaje de ELE en hablantes de herencia y aprendientes de L2 de grado primero elemental que hacen parte de un curso de inmersión dual en español e inglés. Para tal fin, a continuación se describen los objetivos de aprendizaje de la propuesta didáctica.

3.1. Lingüísticos:

- Aprender vocabulario relacionado con características físicas y de personalidad de los personajes en un cuento.
- Emplear adjetivos calificativos en función de complemento del nombre al momento de describir personajes o lugares dentro de las historias.
- Repasar el tiempo verbal presente con valor de presente actual y usarlo al momento de narrar.
- Reconocer ejemplos de conatos entre la lengua materna del estudiante y la lengua meta.
- Usar vocabulario sencillo, gestos apropiados, lenguaje corporal y prácticas culturales propias al momento de contar historias.

3.2. Funcionales:

- Narrar historias en presente, mediante *storytelling*, con carácter diverso y que estén basadas en los rasgos culturales y lingüísticos característicos del estudiante.
- Comparar las diferentes historias creadas por los compañeros y contrastar las diferencias y similitudes en términos de diversidad cultural y lingüística.

3.3. Culturales:

- Reconocer patrones simples de interacción de la cultura que se está aprendiendo mediante las historias contadas.
- Identificar productos de la cultura que se está aprendiendo y que se usan globalmente.
- Distinguir los rasgos culturales característicos de varias historias y explicar las conexiones que se pueden establecer entre sus tramas y las experiencias propias del lector, en términos de diversidad.

3.4. Interculturales:

- Reconocer la cultura del otro y darle valor.
- Identificar y producir productos tangibles (historias) relacionados con la cultura propia y la cultura meta.
- Comparar y contrastar elementos de las historias narradas entre la cultura propia del estudiante y la cultura de sus pares.

4. METODOLOGÍA

En este apartado se procederá a describir el contexto educativo que ha dado pie a la presente propuesta, al igual que se describirá la institución educativa y el grupo meta en donde se llevará a cabo el pilotaje de la misma. Asimismo, se procederá a exponer los lineamientos curriculares a los que se alinean a la propuesta, para convertirla en una proposición que atienda a los requerimientos escolares del contexto en cuestión, es decir el sistema escuelas públicas de Carolina del Norte, USA.

4.1. Contexto de enseñanza

La visión del estado de Carolina del Norte, USA, es que a cada estudiante que asiste a las escuelas públicas, se le brinden las herramientas y retos suficientes para una formación integral una vez se gradúa de secundaria, siempre desde un enfoque global y con la misión de retribuir de manera positiva a la comunidad a la que pertenece y a la sociedad en general. En ese orden de ideas, en 2013 se implementó un plan masivo para implementar un programa de inmersión dual (DL por sus siglas en inglés) desde kínder hasta grado doce y en diversos idiomas.

Así pues, hoy en día, el estado cuenta con 47 distritos escolares, 6 escuelas semiprivadas y 6 escuelas independientes con programas de inmersión dual en las siguientes lenguas: *cherokee*, chino, alemán, griego, japonés, urdu y español. Es importante resaltar que el programa en inmersión dual en español es el más grande con 167 escuelas a lo largo y ancho del estado, seguido de mandarín con 17 escuelas, francés con 6, alemán y japonés con 4 y 1 escuela para cada uno de los otros idiomas mencionados líneas arriba.⁴

⁴ Para ver más información y las estadísticas de cada distrito, escuelas e idiomas es posible visitar la página del Departamento de Instrucción de Carolina del Norte: <https://sites.google.com/dpi.nc.gov/ncdli>

4.1.1. Centro de enseñanza

En el distrito escolar de Cabarrus, en donde se ubica la escuela que servirá para el pilotaje de la propuesta, el programa de inmersión dual en español (DL) se implementó en 2013 en una sola escuela elemental. Hoy en día existen 7 escuelas con dicho programa, dentro de las cuales se encuentra *Winecoff Elementary*, la cual abrió el programa en 2017 en grado kínder y hoy en día tiene una clase de DL hasta grado tercero y se proyecta abrir una nueva para grado cuarto en 2021-22 y una para grado quinto en 2022-23.

Este programa inicia en grado kínder, dado que este grado marca el inicio de la vida escolar de los niños y, en consecuencia, el proceso de inmersión inicia a la par con el aprendizaje de los contenidos académicos. El programa no busca enseñar español como segunda lengua, sino enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada grado en dos idiomas, para semejar el proceso de adquisición de la lengua materna y exponer al estudiante al español e inglés, a la vez que recibe una instrucción está alineada con los estándares estatales.

La escuela elemental Winecoff, es una escuela pública ubicada en la ciudad de Concord, Condado Cabarrus en Carolina del Norte. Su población escolar es de alrededor de 800 estudiantes que cursan de grado kínder hasta quinto, del cual 1% es de origen indoamericano, 2% de origen asiático, 30% de origen anglosajón, 38% son afroamericanos y 29% es de origen hispano, lo cual fue determinante para decidir implementar el programa DL en esta institución y así poder asistir a este alto porcentaje de población de origen hispano, si se compara con otras escuelas del estado.

4.1.2. Grupo meta

El grupo de inmersión dual de grado primero que participa en el pilotaje cuenta con 9 estudiantes presenciales, de los cuales 5 son hablantes de herencia y 4 son aprendientes de español como L2. Para el año lectivo 2020-21 que inició en agosto, el modelo de inmersión ha cambiado de recibir instrucción día por medio, a hacerlo una semana de por medio, es decir los estudiantes ven contenidos una semana en español y luego otra en inglés.

Ahora bien, dadas las circunstancias mundiales por la pandemia, cabe anotar que los estudiantes aún poseen bastantes vacíos conceptuales y la instrucción se ha enfocado a suplir dichas carencias y fortalecer el andamiaje indispensable en su proceso de inmersión dual, esto es, hablando en términos de lectura y escritura. Por lo cual, aunque los objetivos curriculares al planear las clases deben ser los correspondientes a grado primero, las clases de lectura y

escritura en español aún se enfocan a alcanzar las metas de grado kínder y en nivelar a los estudiantes lo antes posible.

4.1.3. Perfil de los estudiantes

Para mantener la confidencialidad de los estudiantes, sólo nos referiremos a los niños con el nombre de un animal que empieza por la misma inicial de su nombre. Cabe mencionar que solo los niños, cuyos padres firmaron una autorización escrita, participaron en la realización del video en *FlipGrid*, por lo cual aunque todos trabajaron en el proyecto, solo 7 de los 9 trabajos y videos serán compartidos en la sección de conclusiones y anexos de la presente propuesta.

En la siguiente tabla se presenta la descripción demográfica de los estudiantes al igual que su nivel en español de acuerdo a las evaluaciones estándar de la escuela para L2 y los orígenes culturales de sus familias y propios.

Tabla 4 Caracterización demográfica de la clase meta

Estudiante	Edad	Sexo	Lugar de Nacimiento	Lugar de nacimiento de la madre	Lugar de nacimiento del padre	Competencia en Español	Hablante de Herencia (HHH) o L2
Oso	6 años	Masculino	EEUU	México	México	Emergente	HHH
Libélula	7 años	Femenino	EEUU	México	México	Independiente	HHH
Oveja	7 años	Femenino	EEUU	México	México	En desarrollo	HHH
Serpiente	7 años	Masculino	EEUU	EEUU	EEUU	Emergente	L2
Lobo	7 años	Masculino	EEUU	EEUU	EEUU	Emergente	L2
Liebre	7 años	Femenino	EEUU	EEUU	EEUU	Emergente	L2
Ratón	7 años	Femenino	EEUU	EEUU	EEUU	Emergente	L2
Orca	7 años	Femenino	EEUU	EEUU	Salvador	Avanzado	HHH
Sapo	6 años	Masculino	EEUU	Rep. Dominicana	Rep. Dominicana	Emergente	HHH

Cabe mencionar que debido a que las escuelas en el estado no se rigen por el MCER para medir el desempeño en español de los aprendientes, esta clasificación se hace a partir de la rúbrica propia de cada escuela, la cual clasifica a los estudiantes en un nivel: emergente (1), en desarrollo (2), independiente (3) o avanzado (4)⁵. Es así como los estudiantes son evaluados de 1 a 4, dependiendo de su capacidad para:

- Preguntar y responder sobre detalles claves de un texto.
- Volver a contar historias, incluyendo detalles claves y mostrar comprensión del mensaje central de una historia.
- Identificar la idea principal y detalles claves en un texto.
- Describir los personajes, escenarios y eventos importantes utilizando detalles clave.
- Describir cómo dos individuos, eventos, ideas o partes de información están vinculadas.
- Determinar el significado de palabras y frases.
- Utilizar características del texto para describir ideas clave y localizar información.
- Respaldar su pensamiento utilizando detalles e ilustraciones del texto.
- Comparar y contrastar similitudes y diferencias.
- Conocer y aplicar la fonética de nivel de grado y las habilidades de análisis de palabras al decodificar palabras.
- Leer textos de nivel de grado con exactitud y fluidez para respaldar la comprensión.

4.2. Principios, enfoque y estrategias metodológicas

La presente propuesta didáctica se va a alinear con los objetivos curriculares del estado de Carolina del Norte para el área de lectura y escritura en Grado Primero que, a esta altura del año escolar, apuntan a que el estudiante sea capaz de describir los personajes de una historia y recontar los sucesos de la misma de manera lógica, atendiendo a los detalles y usando palabras de secuencia de manera adecuada. Asimismo, se va a trabajar desde la propuesta curricular para aprendientes de español que son hablantes de herencia (de grados kínder a octavo) desarrollada por Potowski, Berne, Clark y Hammerand (2008).

Con base en este proyecto curricular, basado en estándares y dedicado exclusivamente a hablantes de herencia, se ha seleccionado el apartado correspondiente a grado primero y para el tercer periodo académico del año lectivo, en concordancia con el tiempo y población con quien que será pilotada esta propuesta didáctica. Dicho apartado propone trabajar desde la

⁵ Ver documento original de la rúbrica en:

<file:///Users/lady.rianotoloz/Downloads/1st%20Grade%20Immersion%20Spanish%20Unofficial.pdf>

narrativa, mediante el uso de un escenario que sirva como vehículo para desarrollar las lecciones y en torno al tema de los “Héroes de mi familia”.

Cabe indicar que, si bien cada distrito escolar se ciñe a diferentes propuestas curriculares, el escenario de aprendizaje que se propone en dicho proyecto, basado en estándares y para hablantes de herencia, resulta culturalmente apropiado, lo cual se alinea con las expectativas de la enseñanza culturalmente receptiva que se intentan promover mediante la presente propuesta didáctica. Además, este escenario permite trabajar de manera alineada a los estándares referentes a secuenciación de la historia y descripción, tal como lo señala el currículo de Carolina del Norte y, lo más importante, el uso de este proyecto curricular, basado en la investigación y situación actual, va a posibilitar, junto a la presente propuesta didáctica que lo adopta e integra, que la población meta pueda trabajar desde su identidad y experiencia personal, como sujetos culturalmente diversos y además, va a atender a las necesidades lingüísticas particulares que poseen como hablantes de herencia o como aprendientes de L2, dentro de un programa de inmersión en español.

Finalmente, nos hemos inspirado en la técnica del TPRS para adaptar dicho escenario de aprendizaje a una unidad didáctica que, desde la narración de historias en la clase de español, va a generar no solo una permanente exposición al input comprensible, sino una necesidad de detenernos en contenidos que probablemente los hablantes de herencia ya saben, permitiendo a los niños generar un sentido de confianza para que puedan participar y producir en español con libertad en un ámbito escolar y lo más importante, para que puedan traer al aula su contexto cultural y compartirlo con sus pares.

4.3. Distribución de los espacios

El grupo de nueve estudiantes trabajará en ciertos momentos en instrucción general y en otros momentos se dividirá a la clase entre hablantes de herencia y aprendientes de español como L2, esto para suplir las necesidades lingüísticas de cada grupo y posibilitar y verificar un asimilación del léxico que se va a trabajar durante la historia que se contará por parte de ambos colectivos. La propuesta será pilotada en la primera semana de marzo de 2021, en la cual durante cinco días y por una hora natural, la clase se va a desarrollar desde *storytelling*, siguiendo los pasos que recomienda el TPRS, con ciertas modificaciones metodológicas y atendiendo al tema de los héroes de la familia desde un enfoque cultural.

4.4. Recursos y materiales didácticos

Teniendo en cuenta que la aplicación de la presente propuesta se hará de modo presencial, pero que la escuela cuenta con varias herramientas tecnológicas a la que los estudiantes se han venido acostumbrando a lo largo de estos meses de virtualidad, se van a alternar ambos tipos de recursos para contar relatos multimodales. Es por esta razón que se emplearán diapositivas para presentar la historia durante el *storytelling*, junto a ciertos videos educativos y fotografías extraídas de internet.

A la par se utilizará un póster para ubicar en un lugar visible de la sala, con el vocabulario a desarrollar en la historia, al igual que tres carteles pequeños con frases que se espera que los estudiantes empleen al contar su propia historia y a la que puedan tener acceso sin necesidad de estar conectados a un dispositivo. Además, se van a emplear herramientas digitales como lectores de códigos *QR* y la aplicación *FlipGrid* para producir la tarea final y manipulativos con los que los estudiantes van a poder jugar y que van a incentivar el movimiento dentro del aula, el cual es tan importante en una clase con niños de estas edades.

4.5. Diseño de la propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica pretende atender a todo lo expuesto anteriormente de manera integrada: en términos culturales desde la enseñanza culturalmente receptiva, en términos lingüísticos desde la enseñanza de español como lengua de herencia y segunda lengua dentro del mismo aula y desde la pedagogía de lenguas con la técnica modificada del TPRS como vehículo y, finalmente, en términos académicos, atendiendo a los estándares curriculares del estado de Carolina del Norte. Todo esto para que el aprendiente logre hacer conexiones sólidas a partir de su experiencia en el aula de español y se genere, en consecuencia, un verdadero aprendizaje significativo y consolidación de su identidad cultural y de su lengua materna o lengua meta.

Ahora bien, en la propuesta como tal, el escenario de aprendizaje será el de los héroes, pero no los héroes de *Marvel* y *DC comics*, que los estudiantes ya conocen, sino los héroes de la familia. Para tal fin, se va a iniciar con un trabajo sobre la caracterización de lo que es un héroe, para que el estudiante pueda, gradualmente, expandir su percepción sobre dicho concepto y pueda llegar a aplicarlo a su contexto inmediato y reconocer héroes en su familia.

Se elige este escenario, porque es un tema que cautiva a los jóvenes aprendices y permite una participación más activa, en tanto los estudiantes conocen, les entusiasma y pueden aportar, lo cual es uno de los principales objetivos del TPRS: que sea el estudiante quien

caracterice a los personajes de una historia a medida que se cuenta. Igualmente, se va a usar el género de la biografía para que los estudiantes aprendan sobre sus características discursivas, mediante la exposición a historias orales de carácter biográfico y para que, finalmente, produzcan sus propios textos, narrando la biografía de los héroes de su familia; todo desde la conexión que establezcan entre su propia realidad y el input ofrecido en el aula.

Para tal fin, se va a destinar cierto tiempo a la parte de escritura para la presente propuesta didáctica, dado que al ser tan jóvenes y debido al proceso interrumpido por la pandemia, los estudiantes van a necesitar un guion para poder compartir su historia de una manera estructura y siguiendo los patrones de repetición presentación con la historia oficial. Al mismo tiempo, se va a acudir al dibujo como herramienta alterna, pues es la manera en que estos aprendices inician su proceso de pre escritura y que dominan perfectamente cuando de comunicar ideas se trata. Finalmente, se va a recurrir a herramientas digitales que los estudiantes ya han manejado, como *códigos QR* y *FlipGrid*, pues son muy amigables para el usuario y será posible recopilar muestras de su trabajo para el análisis del pilotaje de esta propuesta.

La propuesta se va a dividir en cinco momentos en los cuales se le va a presentar la historia del abuelo Jesús a la clase, quien es originario de Colombia y que es un héroe por ciertos rasgos físicos y de personalidad. Cabe mencionar que se trata de mi abuelo materno. En el primer momento de la unidad se va a introducir el vocabulario que, se busca, sea adquirido por los aprendices a lo largo de la semana. Entonces, en el primer día de pilotaje, se hará una presentación de vocabulario a partir de la descripción y comparación de superhéroes que los estudiantes conocen (Superman y la Mujer Maravilla), luego de presentar los adjetivos (valiente, fuerte, inteligente, rápido) y los sustantivos (capa, máscara, botas, traje) claves para esta unidad se procede a contar la historia. En ese momento de la clase se recurrirá a diapositivas y fotos del personaje en cuestión para crear vínculos entre la realidad del narrador y lo que se cuenta, esto con el fin de que el estudiante empiece a crear puentes entre quien cuenta la historia, su cultura y experiencia personal.

A lo largo del pilotaje se harán juegos de vocabulario (emparejar foto y palabra, simón dice, mímicas) para verificar la apropiación del léxico que se ha presentado y se alternarán recursos manipulables impresos y digitales para mantener la dinámica a la que estos estudiantes están acostumbrados. A modo de cierre, y como se espera con la técnica del TPRS, luego de bastante repetición del vocabulario y estructuras, se busca que los estudiantes escriban su propia historia sobre su héroe. Para realizar esta tarea final se va a requerir de la participación de las familias de cada estudiante, en tanto serán la fuente de información para encontrar al

probable protagonista de la historia que el niño va a contar. Esta vinculación de la familia con la tarea va a ampliar ese puente que se busca construir entre la escuela y el hogar de cada aprendiz, en términos de traer la cultura al aula y llevar lo que se aprenda de vuelta.

En último lugar, el video que se va a realizar va a mostrar la producción oral de los estudiantes y sus dibujos a modo de muestra del pilotaje, pero también como producto para llevar a casa y proseguir con el establecimiento de relaciones entre la casa y la escuela en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural de la clase. A continuación dejamos una tabla con la planificación de lo expuesto hasta ahora:

Tabla 5 Propuesta didáctica

<p>SESIÓN 1</p> <p>TIEMPO: 60 minutos</p> <p>HABILIDADES DE LENGUA: Producción oral</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>En esta sesión se presenta a los estudiantes el nombre de la unidad y se elabora un recurso visual con las palabras relacionadas con el concepto de superhéroe. Los estudiantes aportan desde su conocimiento previo sobre superhéroes y mediante el uso de su L1 si es necesario. Se traducen las palabras que los estudiantes no conocen en español. Esta sesión se realiza en torno a la presentación del léxico que se va a usar en la historia a contar.</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none">• Activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre superhéroes.• Presentar léxico relacionado con el tema de los superhéroes.• Hacer descripciones de las características físicas y de personalidad de un superhéroe.

PROCEDIMIENTO:

1. Se le muestra a la clase un video interactivo con superhéroes y colores, para que ellos participen y para envolverlos en el tema.
<https://www.youtube.com/watch?v=HSYXVu-cvco> TIEMPO: 5 MINUTOS
2. La clase observa la foto del superhéroe en la pizarra digital (Superman). Luego dice una palabra relacionada con el superhéroe. Toda la información se recopila en el mapa de burbuja. La maestra guía al grupo, señalando partes en la imagen o haciendo preguntas. Ver anexo A. TIEMPO: 5 minutos
3. Después de completar el mapa, se socializa sobre cuáles son las características de un superhéroe y se deja hecho un poster en un lugar visible durante toda la sesión con el vocabulario utilizado. (El nuevo léxico estará en la lengua 1 y en la lengua meta)
TIEMPO: 10 minutos
4. En parejas los estudiantes observan otra foto de un superhéroe diferente (Mujer Maravilla) y determinan cuales de las características dadas para Superman también aplican para ella. Se les da un diagrama de *Venn* para rellenar y se les recuerda usar el vocabulario del poster. Ver anexo A. TIEMPO: 10 minutos
5. Luego se discute en clase las diferencias y similitudes entre los dos héroes en la pizarra virtual. Se usa un diagrama de *Venn*. Ver anexo A. TIEMPO: 10 minutos

CIERRE:

Se repasa una vez más el léxico relacionado con superhéroes desde el póster elaborado y se cierra la sesión preguntando a los estudiantes cuál es su superhéroe favorito y por qué les gusta. Se les pide usar la frase: “**Me gusta _____ porque (tiene/puede/es) _____** y una palabra del poster”. Ver anexo C. TIEMPO: 10 minutos

SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR:

- Guiar a los estudiantes a que usen los adjetivos: fuerte, rápido, valiente; al igual que los sustantivos: capa, botas, traje, máscara, (este será el léxico a usar en la historia que se va a contar).
- Verificar que los estudiantes de L2 tengan claro el significado de cada palabra en el poster y ubicarlo en un lugar visible en la sala.

TAREA: En este día se envía a casa una carta explicando el proyecto que se va a realizar durante la semana sobre un héroe de la familia. Se va a solicitar a los padres que les cuenten a sus hijos la historia de sus abuelos o de algún otro antepasado de origen inmigrante y que les digan cual podría ser una característica que los haría un superhéroe. Por ejemplo: “Tu abuelito Jesús era un campesino y siempre tenía un machete con él por sí había algún peligro, tu abuelito era muy valiente y se enfrentó a muchos animales salvajes”. Ver anexo B.

Los padres llenarán la ficha técnica “*All about me*” con los datos solicitados y la enviarán a la escuela en el día 4. (Se envía una versión bilingüe para las familias cuya L2 no es español).

SESIÓN 2

TIEMPO: 60 minutos

HABILIDADES DE LENGUA: Comprensión oral

DESCRIPCIÓN: En esta sesión se cuenta la historia mediante la técnica de *storytelling*. Se utiliza el léxico que se encuentra en el poster elaborado en la sesión 1. El maestro sigue los pasos estipulados en el TPRS.

OBJETIVOS:

- Emplear el conocimiento previo de los estudiantes sobre superhéroes.
- Utilizar el léxico relacionado con el tema de los superhéroes dentro de una historia contada.
- Hacer descripciones de las características físicas y de personalidad de un superhéroe dentro de una historia contada.
- Promover la comprensión oral de los aprendientes mediante la técnica de *storytelling*.

PROCEDIMIENTO:

- Se retoma el tema de los superhéroes, mostrando el póster que se realizó en la sesión 1 y se repasa el léxico que allí se encuentra. TIEMPO: 5 Minutos
- Luego se divide a la clase en dos grupos. Los HHH y los L2. Mientras los hablantes de herencia trabajan con el *storytelling* (con la maestra) a los L2 (que están con la maestra asistente) se le muestra una lista de palabras que van a estar en la historia y que tal vez no conocen: machete, peligroso, pelear, ganar. Se usa traducción e imágenes para trabajar en este vocabulario. Ver anexo A. TIEMPO: 40 Minutos
- Después de 20 minutos, se intercambian los grupos, la maestra le cuenta a los L2 la misma historia con *storytelling* y los HHH trabajan en ilustraciones de la misma con la maestra asistente.

STORYTELLING CON HH

- Se inicia el *storytelling*, mostrando a los estudiantes la foto del abuelito Jesús. (El abuelo de la maestra) Ver anexo A.
- En cada enunciado se verifica la comprensión mediante la técnica de *circling* (TPRS).
- Se va a tratar de respetar la trama de la micro situación del guion (no se lee, se cuenta).
- Los estudiantes van a dibujar al Abuelito Jesús y sus aventuras con base en lo que escucharon.

STORYTELLING CON L2:

- Se inicia el *storytelling*, mostrando a los estudiantes la foto del abuelito Jesús. Ver anexo A. Se recurre a la lista de palabras nuevas cada vez que surge una de ellas en la historia.
- En cada enunciado se verifica la comprensión mediante la técnica de *circling* (TPRS).
- Se va a tratar de seguir la trama de la micro situación en tanto es la primera fase de la historia.
- Se recurre a gestos, imágenes o al L1 si es necesario.

JUEGO:

- Luego se propone un juego de unir palabras con imágenes con el vocabulario que se ha venido trabajando. Las tarjetas están impresas y ubicadas boca abajo y los estudiantes señalan dos tarjetas que crean que empatan. TIEMPO: 10 minutos
- Para cerrar se juega “Simón dice” para practicar las acciones y sustantivos que se han venido trabajando estos dos días. TIEMPO: 5 minutos

CIERRE:

Para cerrar la sesión, se muestra a los estudiantes las ilustraciones del cuento que acaban de escuchar y se les anuncia que en la sesión 3 se continuará hablando del Héroe Abuelito Jesús, pero esta vez sobre los animales que ha tenido que enfrentar. Ver anexo A.

SESIÓN 3

TIEMPO: 60 minutos

HABILIDADES DE LENGUA: Comprensión y producción oral

DESCRIPCIÓN: En esta sesión se recuenta la historia mediante la técnica de *storytelling*. Se utiliza el léxico que se encuentra en el póster elaborado en la sesión 1 y la lista de palabras de la sesión 2. El maestro sigue los pasos estipulados en el TPRS. En esta ocasión la historia se extiende un poco con la participación de los estudiantes, quienes pueden aportar detalles BEP (bizarros, exagerados, personalizados) según el TPRS.

OBJETIVOS:

- Motivar a los estudiantes a participar de manera oral en el storytelling.
- Utilizar el léxico relacionado con el tema de los superhéroes y las palabras presentadas.
- Hacer descripciones bizarras de las características de un superhéroe dentro de una historia contada.
- Promover la producción oral de los aprendientes mediante detalles bizarros, exagerados y personalizados a sus contextos.

PROCEDIMIENTO:

- Se retoma el tema de los héroes, mostrando el poster que se realizó con la foto del Abuelo Jesús y se describe brevemente al héroe. Ver anexo A. TIEMPO: 5 minutos

STORYTELLING: TIEMPO 25 minutos

- Se inicia el *storytelling*, esta vez para todo el grupo. En cada enunciado se verifica la comprensión mediante la técnica de *circling* (TPRS).
- Se trata de respetar la trama de la historia original, pero se da una versión extendida (no se lee, se cuenta Y se escribe en la pizarra lo que se va produciendo).
- Se pide a los estudiantes dar detalles exagerados o extraños y de ficción para completar cada enunciado. Se puede iniciar dando el ejemplo: ¡Mi abuelo tiene 200 años!
- En esta oportunidad es posible cambiar la ubicación de la historia, agregar elementos ficticios y traer referentes culturales para caracterizar al héroe. Por ejemplo, se va a mencionar como es su traje de héroe de acuerdo a los colores de la bandera de Colombia.
- También se les muestra un video con animales que solo pueden encontrar en Colombia y que el abuelo tuvo que enfrentar. Se agregan más detalles bizarros. Ver anexo A.
- Al terminar la historia, la profesora, que ha ido copiando el texto en la pizarra, lo lee una vez más. Usa lenguaje corporal e imágenes para reforzar significados.

ACTIVIDAD DE BANDERAS:

- Como ya se ha hablado de la bandera de Colombia, ahora los estudiantes van a explorar otras banderas para recolectar ideas para cuando tengan que diseñar el traje de su propio héroe. Para esto van a escanear códigos *QR* y colorear unas banderas. Esta actividad se hará en parejas y de manera colaborativa los estudiantes van a descubrir los colores de distintas banderas. Ver anexo D. TIEMPO: 25 Minutos

CIERRE:

Para cerrar la sesión, se pide a los estudiantes que digan que animal de Colombia les pareció el más interesante y difícil de enfrentar si fueran el abuelo Jesús. TIEMPO: 5 minutos

SESIÓN 4

TIEMPO: 60 minutos

HABILIDADES DE LENGUA: Comprensión Y producción oral y escrita.

DESCRIPCIÓN: En esta sesión se cuenta la versión extendida de la historia del Abuelo Jesús mediante la técnica de *storytelling*. El maestro sigue los pasos estipulados en el TPRS para verificar comprensión. Esto se hace para modelar la actividad de producción.

OBJETIVOS:

- Verificar la comprensión de textos orales.
- Utilizar el léxico relacionado con el tema de los héroes dentro de una historia de héroes propia.
- Hacer descripciones bizarras de las características de un superhéroe dentro de una historia dibujada o escrita.
- Promover la producción oral o escrita de los aprendientes mediante la creación de una historia de héroes basada en un miembro de su propia familia.
- Incentivar a los estudiantes a incluir aspectos culturales en sus historias de héroes.

PROCEDIMIENTO:

- Se retoma el tema de los héroes, mostrando los posibles trajes del Héroe Abuelito Jesús hechos por los estudiantes en la sesión pasada. TIEMPO: 5 Minutos
- En parejas los estudiantes van a presentar a su compañero su dibujo y van a explicar el porqué de los detalles del mismo. TIEMPO: 5 minutos

TAREA FINAL:

- Se inicia la última etapa de *storytelling*, esta vez de manera individual cada estudiante va a dibujar a su héroe (abuelo o pariente de acuerdo a la información recogida en casa y en la ficha (*All about me*) y va a escribir siguiendo el patrón de frases usado a lo largo de toda la semana. Ver anexo A. TIEMPO: 50 Minutos
- El estudiante deberá dibujar su personaje (héroe) y debe prestar atención a los detalles culturales (país de origen, colores de su traje, qué no tiene, qué tiene, qué puede hacer y cómo es)
- La maestra y su asistente rotan por las mesas para ayudar a los estudiantes.

- Los estudiantes van a seguir las oraciones de patrón:

Mi _____ se llama _____.

Mi _____ tiene _____ años.

Mi _____ no tiene _____.

Mi _____ tiene _____.

Mi _____ puede _____.

Mi _____ es _____, _____, _____.

Al final de la clase se pide a los estudiantes compartir sus historias en una próxima sesión.

(Esta parte se puede hacer de manera asincrónica mediante un video de *FlipGrid*).

SESIÓN 5

TIEMPO: 60 minutos

HABILIDADES DE LENGUA: Producción oral y escrita.

DESCRIPCIÓN: En esta sesión se graban los videos de los estudiantes en *FlipGrid*.

OBJETIVOS:

- Promover la producción de textos orales.
- Utilizar el léxico relacionado con el tema de los héroes dentro de una historia de héroes propia.
- Hacer descripciones de las características de un superhéroe dentro de una historia contada.
- Promover la producción oral de los aprendientes mediante la creación de una historia de héroes basada en un miembro de su propia familia.
- Incentivar a los estudiantes a incluir aspectos culturales en sus historias de héroes.

PROCEDIMIENTO:

- Se retoma el tema de los héroes, mostrando los posibles trajes del Héroe Abuelito Jesús hechos por los estudiantes en la sesión pasada. TIEMPO: 5 Minutos
- Individualmente cada estudiante graba su video. La maestra ayuda con la grabación. Mientras tanto los demás estudiantes estarán trabajando en actividades de vocabulario: sopa de letras (en parejas) y una actividad de deletreo, cortando letras y formando palabras (individual). Ver anexo G.

- Para el video los estudiantes van a leer las oraciones de patrón que escribieron en la sesión anterior y van a mostrar sus dibujos a la clase. Ver anexos F y G.

CIERRE: Al final de la clase se pide a los estudiantes compartir sus historias visualizando todos los videos de *FlipGrid* de la clase y van a decir cuál les gustó más y por qué. Luego se les pregunta que aprendieron de nuevo esta semana y si les gustaron las actividades hechas y después se repite mediante una encuesta individual. Ver anexo E.

5. PILOTAJE Y RESULTADOS DE LA RECOGIDA DE DATOS

El presente apartado busca evaluar el desarrollo y efectividad de la propuesta didáctica durante el pilotaje, para verificar si los objetivos trazados fueron cumplidos o no. Para analizar los resultados del pilotaje se utilizan las observaciones hechas en los diarios de campo personales para verificar si se cumplen los objetivos específicos; además de las encuestas completadas por los estudiantes y la observación de los productos finales de los estudiantes.

5.1. Cumplimiento de objetivos específicos

Durante la implementación de la unidad didáctica, siempre se tiene en cuenta el hecho de que es la maestra quien construye y guía la historia a contar. Es así como se recurre al modelaje de una historia, inspirados en ciertos pasos del TPRS pero, sobre todo, fundamentado en la idea de repetición y manutención de estructuras de fácil recordación para los estudiantes, al igual que el uso de palabras que los estudiantes ya conocen (palabras frecuentes) sumadas al vocabulario nuevo presentado por la maestra en la primera sesión. Esta práctica atiende al objetivo lingüístico referente a repasar el tiempo verbal presente y usarlo al momento de narrar.

De esta manera es posible observar cómo los estudiantes se muestran motivados a describir a un superhéroe, pues es un elemento de su cotidianidad y que les llama enormemente la atención. Este catalizador permite que los estudiantes indaguen sobre cómo decir ciertas palabras que conocen en su L1 pero desconocen en su L2 y da paso a presentar el vocabulario de una manera natural, a la vez que facilita la asociación de palabras en los dos idiomas y la identificación de conatos (*mask* – máscara / *hero* – héroe / *cape* / capa) como se busca en uno de los objetivos lingüísticos indicados para esta propuesta.

Paso seguido, se emplea otro elemento del TPRS, que son los gestos, con lo cual es observable que después de unos días, la maestra puede recurrir al lenguaje corporal para que

el estudiante recuerde la palabra que quiere usar e incluso se detectan estudiantes usando el gesto mientras dicen la palabra. En esa medida, tanto la lengua materna como el lenguaje corporal se convierten en claves para contar la historia y generar recordación y cumplen con otros dos objetivos lingüísticos del presente trabajo: aprender vocabulario relacionado con características físicas (fuerte, rápido) y de personalidad (inteligente, bueno, valiente) y usar adjetivos para describir a un personaje, en este caso a un héroe.

Ahora, respecto a los objetivos funcionales estipulados, los estudiantes, más que narrar, describen al héroe de su familia, siguiendo las frases modelos que se han trabajado a lo largo del pilotaje, pero identifican los rasgos culturales de la historia que les ha sido contada. Infortunadamente no se alcanza a verificar si los estudiantes son capaces de comparar las diferentes historias, pues el tiempo solo da para visualizar los videos de los compañeros pero no se efectúa una actividad profunda de análisis y comparación que pueda determinar si se cumple este objetivo.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos culturales, los cuales resultan relevantes para esta propuesta por el enfoque de enseñanza culturalmente receptiva que se ha tomado, es posible afirmar que los estudiantes reconocen patrones de interacción de la cultura que están aprendiendo, en tanto comparan todo el tiempo con su propia experiencia y quieren saber más sobre lo que se les está contando del personaje central del cuento (Abuelo Jesús). Se nota especial interés por ciertos productos de la cultura de la que están aprendiendo como el uso del machete y los animales exclusivos de Colombia.

Los estudiantes se notan bastante interesados en aprender sobre estos animales, hacen preguntas y luego en las encuestas, estos son los elementos de mayor recordación. Igualmente, durante la sesión de *storytelling* en la que se agregan detalles bizarros y se les cuenta cómo el personaje central tiene que enfrentarse a todas estas criaturas, los estudiantes manifiestan su desconocimiento sobre la existencia de ellas, incluso preguntan si son reales, lo que evidencia que son conscientes de que son rasgos específicos de una cultura específica que difiere de la propia.

Finalmente, en cuanto a los objetivos interculturales, los estudiantes son capaces de describir al personaje central de la historia y luego de describir al propio, mediante el señalamiento de rasgos culturales, especialmente con productos tangibles como las banderas y nacionalidades de sus personajes. De igual modo, tienen la oportunidad de comparar sus propios personajes con los del personaje que presenta la maestra.

No obstante, se hace evidente que los estudiantes pueden comparar únicamente productos tangibles, pues por sus edades, resulta un poco complejo llegar a conceptos más abstractos

como los son las tradiciones culturales o valores, por ejemplo. Es así como la única diferencia cultural que se hace notable es la nacionalidad, pero los demás rasgos físicos y de personalidad tienden a ser determinados más por la asociación que hace el niño con la figura de superhéroe comercial, que con referentes culturales presentados por sus compañeros. En esa medida, si bien existen procesos de comparación entre la cultura propia y la cultura dominante, se requiere de mucho más tiempo e input para poder hacer conscientes a los estudiantes de que las diferencias culturales incluyen otros aspectos distintos.

En conclusión, se han cumplido la mayoría de los objetivos específicos pero aún se necesita reforzar el modo de abordar conceptos abstractos con aprendices de estas edades, para propiciar procesos de comparación y contraste que posibiliten la construcción de un discurso intercultural y por ende, lograr que las prácticas culturalmente receptivas sobrepasen la mera aceptación de la diversidad, para que incluyan la capacidad de cotejar diferentes manifestaciones culturales y no sólo las manifestaciones de la cultura predominante o las presentadas por la maestra.

5.2. Análisis de las encuestas

A continuación se van a analizar las respuestas de los estudiantes, para comprobar el grado de recordación de los detalles de la historia contada y el vocabulario presentado. Esto con el fin de confirmar la manera en que la técnica de TPRS puede contribuir a la recordación de estructuras en la lengua meta al igual que para comprobar el grado de aceptación de este método con aprendices cuya edad promedio son los siete años.

- Pregunta 1: ¿Aprendiste algo nuevo esta semana?

Los siete estudiantes afirman que sí aprendieron algo nuevo, ante lo cual se les hace una pregunta mucho más específica: ¿Qué palabras nuevas aprendiste? A esto responden: *inteligente* 5 estudiantes, *volar* 4 estudiantes, *valiente* 3 estudiantes, *máscara* y *fuerte* 2 estudiantes y *botas*, *pelear*, *rápido* y *balancearse* un estudiante cada palabra. Se puede concluir que los estudiantes recuerdan la palabra *inteligente* con más facilidad pues durante toda la sesión la maestra celebra los aportes y les deja a saber a los estudiantes que son muy inteligentes con bastante frecuencia, lo cual significa un uso auténtico de la palabra. A la par, *valiente* es muy recordada pues el gesto de rasgar la camisa y *volar* como Superman, causa gran impacto y recordación en la audiencia. Esto verifica que además de usar una referencia escrita, los estudiantes necesitan de gestos para recordar ciertas palabras, como lo sugiere el TPRS.

- Pregunta 2: ¿Te divertiste con las actividades?

A esta pregunta los siete estudiantes responden afirmativamente y al preguntarles más adelante (pregunta 7) sobre cuál actividad les gustó más, los estudiantes manifiestan que los juegos de hacer parejas, las rondas de preguntas (*circling*), al igual que la actividad de escanear los códigos *QR* y colorear banderas en parejas. Ningún estudiante menciona el *storytelling* como una actividad, en tanto no fueron tan activos en esa sección, como en las demás actividades de vocabulario propuestas. Por el contrario, un estudiante hizo énfasis en el placer que le generó crear y colorear el traje de su héroe.

- Pregunta 3: ¿Aprendiste algo nuevo sobre el héroe de tu familia?

Ante esta pregunta, tres estudiantes responden negativamente y cuatro afirmativamente. Esto refleja lo que se menciona líneas arriba, es decir la necesidad de hacer más explícitas y concretas las categorías de análisis en términos culturales y lo imperante de traer al aula objetos que sean tangibles y permitan al estudiante procesar la nueva información y reconocerla como producto cultural. Por otro lado, de los cuatro estudiantes que responden afirmativamente, solo dos sustentan la respuesta a la pregunta 4 (¿Qué aprendiste del héroe de tu familia?) usando referentes culturales, ya que ambos han aprendido sobre el país de origen de sus parientes y uno de ellos manifiesta su sorpresa al descubrir que su abuela es de Europa. Los otros dos estudiantes hablan de aspectos generales que no necesariamente se consideran rasgos culturales (ser valiente, ser fuerte, trabajar mucho).

- Pregunta 5: ¿Recuerdas detalles sobre la historia del Abuelo Jesús?

A esta pregunta todos responden afirmativamente y cuando se les cuestiona, en la pregunta 6, sobre qué detalles han causado más recordación, se evidencia una constante: el machete (5 estudiantes), la pelea con animales únicos de Colombia (6 estudiantes) y el país de origen del abuelo Jesús (4 estudiantes). Estos elementos son precisamente los que permiten la inclusión de detalles bizarros y exagerados que dentro de la historia ya que, cómo sustenta el TPRS y se confirma en la encuesta, son de bastante recordación.

Así, se encuentra una forma de traer elementos culturales al aula y lograr que sean memorables para los estudiantes, es decir haciéndolo bizarros y llamativos para la audiencia. Esto para promover futuras experiencias culturalmente receptivas en las que los estudiantes deban comparar o usar la información que han aprendido.

Adicionalmente, se evidencia la conciencia sobre los rasgos culturales del abuelo y es innegable que a los estudiantes les ha quedado claro que el personaje central de este *storytelling* viene de otro país, tiene otras costumbres y se relaciona con la maestra que cuenta la historia, por lo cual los estudiantes aprenden que, al igual que el abuelo, yo también soy de Colombia.

Este proceso de concienciación puede generar, a futuro, asociaciones que trasciendan la maestra y su cultura, para que el estudiante detecte el modo en que estos mismos fenómenos se hacen presentes con sus pares, dentro de su clase. Es así como resulta relevante continuar el proceso y realizar el mismo ejercicio de exploración de historias de los demás personajes para poder construir una visión global de diversidad cultural y, por ende, una promoción efectiva de prácticas culturalmente receptivas.

5.3. Observación de los productos finales

Como tarea final los estudiantes deben describir su propio héroe de la familia atendiendo a las categorías y estructuras sintácticas manejadas a lo largo de la semana. Esta descripción se hace de manera escrita y con un patrón a seguir, para lograr mantener la temática que se ha venido trabajando. A continuación, los estudiantes deben leer su producción escrita y compartir el dibujo de su héroe en un video y luego socializar con la clase.

A partir de lo anterior, y con base en los productos observados, se hacen evidentes las diferencias en cuanto a habilidades motoras para escribir, lo que lleva a unos estudiantes a tomar más tiempo y demandan mucha más asistencia de la docente. Asimismo, todos los estudiantes siguen la misma guía de escritura y agregan los detalles específicos de su personaje para facilitar la producción escrita. También es una constante que los estudiantes se refieran al póster con el mapa de burbuja y a las fichas usadas durante el *storytelling* para saber cómo se escribe una palabra, lo cual verifica la utilidad de este recurso visual en el aula, como lo postula el TPRS.

Del mismo modo, durante la lectura de los textos que han escrito, los estudiantes demuestran facilidad para leer palabras frecuentes que ya conocen con anterioridad como *mi*, *tiene*, *no*, *puede*, *es*, *de*. No obstante, a varios aprendientes les cuesta leer la frase *se llama* pues no es una estructura que emplean muy frecuentemente. Tres de los siete estudiantes confunden *se* y *es*, lo cual es un error frecuente en aprendices de esta edad. No obstante todos demuestran conocimiento sobre lo que significa dicha frase.

Por otro lado, se hace notable la facilidad que tienen los estudiantes para leer palabras que no podían pronunciar al principio del pilotaje tales como: *inteligente*, *valiente*, *fuerte*, *correr*, *rápido*. Algunos estudiantes incluso realizan el gesto físico al leer la palabra (señalar su cabeza, rasgar su camisa, flexionar su brazo, etc.). Esto permite afirmar que estas palabras

han sido realmente interiorizadas y que tanto su articulación como significado hacen parte del conocimiento actual del estudiantes.

Igualmente, presentar vocabulario mediante historias contadas, puede posibilitar al estudiante asociar palabras con situaciones específicas, para luego poder emplearlas en otros contextos diferentes con libertad. No obstante, cabe mencionar que algunas de estas palabras (balancearse y traje) son nuevas incluso para los hablantes de herencia, por lo cual su proceso de adquisición fue similar al de los aprendientes de L2 y se construyó un conocimiento nuevo con esta población también.

Otro aspecto que se hizo evidente es el rol de los hablantes de herencia quienes, frente a los aprendientes de L2, se convierten en modeladores de pronunciación para palabras como *rápido*. Al principio del pilotaje, los L2 presentan problemas articulando la r inicial y sus compañeros hablantes de herencia exageran el sonido, tal como lo hace la maestra, para mostrar a sus compañeros cómo hacerlo. Al final y como se nota en algunos videos de los L2, los estudiantes han mejorado la vibración de dicha r al decir *rápido*. También se nota como al momento de describir una característica, o participar en el *circling*, cuando el L2 usa su lengua materna, inmediatamente un hablante de herencia le dice la palabra en español. Incluso en una de las sesiones, en donde los estudiantes trabajan de manera colaborativa escaneando códigos y buscando banderas, la orca y el ratón trabajan juntos y la orca (HH) le corrige al ratón (L2) al pronunciar México en lugar de Méjico.

Otro punto relevante es el de la participación de las familias y las tareas enviadas de regreso. Solo cuatro de las familias de aprendientes de L2 regresaron la tarea hecha y solo una de dichas familias se tomó el trabajo de investigar sobre un pariente proveniente de otro país. Es el caso del ratón, del cual su abuela es de Europa. Los otros tres estudiantes simplemente se refirieron a sus papás (estadounidenses) como héroes.

Por otro lado, cinco familias hispanas enviaron la tarea de regreso y hablaron sobre parientes provenientes de otros países. Esto evidencia varios fenómenos repetitivos en las escuelas norteamericanas: primero, el grado de compromiso de las familias varía pero no depende necesariamente del lugar de origen. Segundo, la visión global de ciertas familias es realmente limitada en tanto no se toman el trabajo o no les interesa indagar sobre orígenes culturales diversos en sus familias. Tercero, las familias hispanas se sienten cómodas al compartir sus orígenes con sus hijos y cuarto, existe una imperante necesidad de traer la

narrativa de multiculturalidad y de diversidad al aula y de envolver a las familias en estas prácticas culturalmente receptivas.

6. CONCLUSIONES

En este último aparte se incluyen las conclusiones más relevantes del pilotaje de la propuesta didáctica. Para iniciar con los aspectos positivos, es importante resaltar que ciertos elementos del TPRS realmente contribuyen a crear una atmósfera y un interés auténtico por parte de los estudiantes y que, indudablemente, el uso de elementos bizarros y exageraciones llaman la atención de un público tan joven, de manera significativa. El uso de la repetición y ayudas visuales innegablemente contribuye a la recordación, pero es importante tener en cuenta la audiencia y si son lectores competentes en su primera lengua, pues para esta población específica, que aún no sabe decodificar independientemente textos escritos en inglés o en español, la ayuda de palabras únicamente escritas en ambos idiomas resulta insuficiente, y es por esto que las imágenes y el lenguaje corporal resultan esenciales.

De igual manera, si bien el *storytelling* crea una atmósfera para la clase, es importante realizar diversas actividades de exploración con el vocabulario que se pretende enseñar, pues la atención de los aprendientes no permite sesiones 60 minutos contando una historia única, ni mucho menos ejercicios de *circling* muy seguidos. Por lo cual se sugiere el uso de juegos a modo de pausas activas, para trabajar dicho vocabulario de distintas maneras y siempre volviendo a la historia, además de actividades que demanden movimiento.

De la misma forma, es importante mencionar la importancia de traer objetos reales y tangibles al aula, pues por la edad de los aprendientes, es importante que los conceptos que se trabajan detrás de las historias, sean cosas que ellos pueden comprender y por ende emplear en sus producciones futuras. En otras palabras, para un niño tiene más recordación un abuelo peleando con un machete contra animales inimaginables, que una persona defendiendo el mundo de la injusticia social.

En cuanto al *storytelling*, como práctica culturalmente receptiva, es importante resaltar que los estudiantes han logrado hacer asociaciones entre la historia contada y la cultura de la persona que la narró. Esto resulta importante en tanto, a esa edad, el maestro tiende a ser un rol a seguir y mostrar a los estudiantes que un profesor tiene un origen culturalmente diverso, les abre la perspectiva y facilita futuros procesos de apreciación intercultural. Del mismo modo,

los hablantes de herencia se sienten empoderados, en tanto la diversidad es celebrada y sienten que ya no son los únicos sujetos con culturas distintas en el aula.

Asimismo, los hablantes de herencia se convierten en promotores de trabajo colaborativo, en tanto sienten la responsabilidad de ayudar a los compañeros que son aprendices de L2, a la vez que profundizan sobre una cultura (la colombiana) que es muy similar, pero, a la vez, muy diferente de la propia y que difiere de la cultura dominante en la que se mueven hoy en día.

Para cerrar, es importante resaltar el entusiasmo de los estudiantes al descubrir aspectos desconocidos, ya que es a partir de esa capacidad de asombro de los aprendices de esa edad, que el *storytelling* se convierte en un recurso inagotable, puesto que, mediante la construcción de historias, es posible contar con un pretexto para traer un sinnúmero de contenidos no sólo académicos, sino lingüísticos y por supuesto culturales a un aula tan diversa como el aula de inmersión dual de la Escuela Winecoff.

Quedan por explorar otros temas que se puedan transformar en historias para contar y que puedan generar el mismo interés en los aprendientes, como sucedió con los héroes. Para tal fin se sugiere retomar la secuencia temática expuesta en la tabla 3, propuesta por Potowski (2008)⁶ junto a su propuesta curricular, para que el proceso iniciado en grado primero tenga continuidad en los grados venideros y sobretodo para mantener un proceso de andamiaje que facilite el proceso bilingüe de los estudiantes del programa de inmersión dual, todo a través de prácticas culturalmente receptivas.

Se sugiere también traer invitados de grados superiores o, incluso, a otros maestros de origen diverso para que sean contadores de historias y para que sigan modelando esta práctica con los jóvenes aprendices. Esto con el fin de expandir el rango bilingüe de los estudiantes y para que desarrollen la habilidad de interactuar en diferentes contextos, con distintos interlocutores y en ambos idiomas a la vez que transfieren sus habilidades lingüísticas. Todo esto para aprovechar, de la mejor manera, el conocimiento de las dos lenguas y, mediante una retroalimentación permanente, fortalecer dicha conciencia multicultural que permita a los aprendientes apreciar no solo las culturas que las historias traen al aula sino para comprender la diversidad cultural como un fenómeno vivo.

⁶ Ver la propuesta completa en: http://potowski.org/sites/potowski.org/files/Hispania_2008_Potowski_et al.pdf

7. BIBLIOGRAFÍA

- Au, K.H., (1994). Cultural congruence in instruction. In E.R. Hollins, J.E. King, & W.C. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* (pp. 5-23). Albany: State University of New York Press.
- Baker, A. y Greene, E. (1977). *Storytelling: Art and Technique*. New York: R.R. Bowker Company.
- Aparicio, F. R. (1997). La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural: praxis y teoría. In *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría* (pp. 222-232). Houghton Mifflin.
- Beaudrie S. & Fairclough, M (2012). Spanish as heritage language in the United States. The state of the field. Georgetown: University Press.
- Burgo, C. (2017). Culture and Instruction in the Spanish Heritage Language Classroom. *Philologica Canariensis*, 23, : 7-17 Retrieved from Loyola eCommons, Modern Languages and Literatures: Faculty Publications and Other Works, <http://dx.doi.org/10.20420/PhilCan.2017.145>
- Cabarrus County Schools. *First grade curriculum*. Recuperado de: <https://cabarrus.instructure.com/courses/133701/pages/1st-grade-curriculum>
- Corros, F. (2004) Análisis comparativo de dos diccionarios de ELE dentro del contexto de enseñanza del español en los Estados Unidos. Instituto Cervantes de Albuquerque. ASELE. Actas XV.
- Cortes, C.E. (1995) Knowledge construction and popular culture: the media as multicultural educator. In J.A. Banks (eds.) *Handbook of research on multicultural education* (pp. 169-183). New York; McMillan
- Cruz, O. (2013) Relatos digitales en clase de ELE: una propuesta para el aprendizaje significativo en un entorno multimodal. En C. Gregori-Signes y M. Alcantud-Díaz (2013), *Experiencias con el relato digital*. Valencia, Universitat-JMP Editores.
- Cruz, O (15 de diciembre de 2013). Olga cruz nos habla de relatos digitales en ELE (LdeLengua N° 75). [Episodio de Podcast]. Recuperado de: <https://eledelengua.com/ldelengua-75-olga-cruz-nos-habla-de-relatos-digitales-en-ele/>
- Erickson, F. (1987) Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and education quarterly*, 18, 335-356.
- Gay, G. (1995): A multicultural school curriculum. In C.A. Grant & M. Gomez (Eds.), *Making school multicultural: Campus and Classroom* (pp. 37-54). Englewood cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106. Recuperado de: <http://jte.sagepub.com>
- Gay, Geneva. (2010): *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, New York: Teachers College Press.

- Hammond, Z. (2015): *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*, Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva*. (2019) [www.cervantes.es. https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf)
- Jordan, C (1985). Translating culture: from ethnographic information to educational program. *Anthropology & Education quarterly*, 16, 105-123.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall. Available at www.sdkrashen.com
- Krashen S. (2013) The Case for Non-Targeted, Comprehensible Input *Journal of Bilingual Education Research & Instruction*. 15(1): 102-110.
- Ladson-Billings, G. (1992). Reading between the Lines and beyond the Pages: A Culturally Relevant Approach to Literacy Teaching. *Theory Into Practice*, 31(4), 312-320. Retrieved March 16, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/1476313>
- Lichtman, K. (2015). Research on TPR Storytelling. In B. Ray & C. Seely, *Fluency Through TPR Storytelling*, 7th ed. Berkeley: Command Performance Language Institute.
- Lichtman, K. 2019. Research on TPR Storytelling. In B. Ray & C. Seely, *Fluency Through TPR Storytelling*, 8th ed. (299-323) Berkeley: Command Performance Language Institute.
- Lipski, J. M. (2007). El español de América en contacto con otras lenguas. *Revista española de lingüística aplicada*, 20, 309-345. Disponible en: <http://personal.psu.edu/jml34/contacts.pdf>
- Mir, M. (2013). Hablantes de herencia en los Estados Unidos: quienes son, qué quieren, que reciben. En: *Plurilingüismo: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Illinois State University.
- Moreno-Fernández, F. (2008). Dialectología hispánica de los Estados Unidos. En: *Enciclopedia del Español de los Estados Unidos*, 200-221. Santillana.
- National Storytelling Network. Recuperado de: <https://storynet.org/what-is-storytelling/>
- Nieto, S (2004). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (4th ed). Boston: Pearson.
- Potowski, K. (2005). Fundamentos de la enseñanza de español a hispanohablantes en los EEUU. *Cuadernos de didáctica del Español*.
- Potowski, K., Jegerski, J. y Morgan-Short. K. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Speakers. *Language Learning* 59(3), 537-79.
- Potowski, K. (2010) *Language diversity in the United States*. Cambridge University Press.
- Potowski, K. (2016) *Heritage language teaching : research and practice* [New York, N.Y.] : McGraw-Hill Education Create.

- Kim Potowski & Andrew Lynch (2014) Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos, *Journal of Spanish Language Teaching*, 1:2, 154-170, DOI: [10.1080/23247797.2014.970360](https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970360)
- Potowski, K (3 de marzo 2019). Hablantes de herencia (LdeLengua N° 128). [Episodio de Podcast]. Recuperado de: <https://eledelengua.com/ldelengua-128-sobre-hablantes-de-herencia/>
- Potowski, K., Berne, J., Clark, A., Hammerand, A. (2008) Spanish for K-8 Heritage Speakers: A Standards-Based Curriculum Project Reviewed work(s): Source: *Hispania*, Vol. 91, No. 1, Spanish Language Teaching and Learning: Policy, Practice and Performance (Mar., 2008), pp. 25-41. Recuperado de: URL: <http://www.jstor.org/stable/20063621>
- Potowski, K. *Resources for teaching Spanish as a heritage language*. Recuperado de: <http://potowski.org/resources>
- Ramirez, A. (2015). *Learning Spanish with Comprehensible Input Through Storytelling*. Victoria: First Choice Book.
- Ramírez, A. (2019). *Adriana Ramírez*. Recuperado de: <http://adrianaramirez.ca/about.php>.
- Ray, B & Seely C. (2004) *Fluency through TPR storytelling*. Berkeley CA: Command performance Language Institute.
- Rodriguez, R. (2010). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EEUU. *Revista Española de Educación Comparada*, 16. 329-355.
- Spanish Language Development Standards*. WIDA. Recuperado de: <https://wida.wisc.edu/teach/standards/sld>
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis, eds. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL / Washington DC: Delta Systems / Center for Applied Linguistics, 37-80.
- What is TPRS*. Recuperado de: <https://www.tprsbooks.com/what-is-tprs/>

8. ANEXOS

Todo el material creado para el storytelling y para el pilotaje se puede encontrar en:

<https://drive.google.com/drive/folders/1-Wyysrc0Xpvtq6Ea1qyMxxrYZqBVOc3p?usp=sharing>

Anexo A: Diapositivas

<https://docs.google.com/presentation/d/1LbYqjO7zpjf3RHFGRKVQCFhgDLzzVOULhELVMPicKnI/edit?usp=sharing>

The slides are as follows:

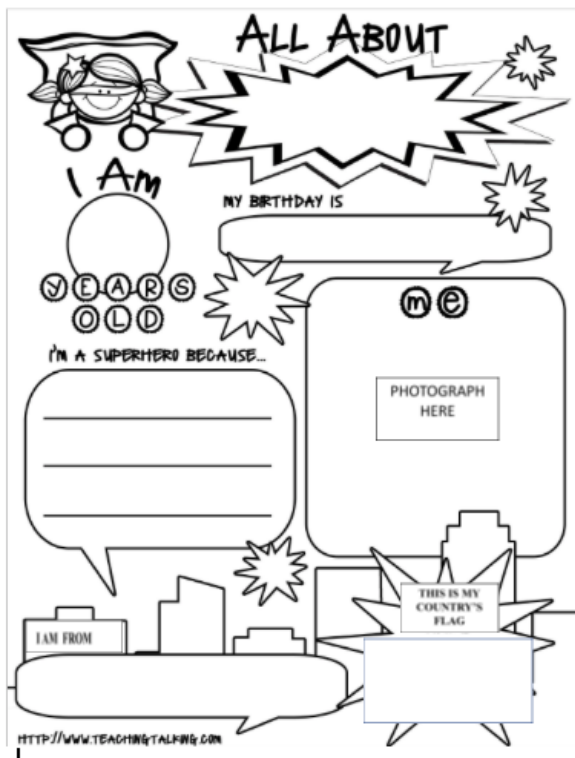
- Slide 1: EL SUPERHÉROE** (Red background). Features a cartoon superhero with blonde hair, a blue suit, and a red cape, giving a thumbs up.
- Slide 2: EL superhéroe es..., El superhéroe tiene..., El superhéroe puede...** (White background with an orange border). A central circle with a superhero icon is connected to six empty circles for notes.
- Slide 3: EL HÉROE DE MI FAMILIA** (Red background). A central photo of an elderly man is surrounded by four yellow starburst callouts:
 - Top-left: *Mi abuelo se llama Jesús.*
 - Top-right: *Mi abuelo es de Colombia.*
 - Bottom-left: *Mi abuelo es muy valiente.*
 - Bottom-right: *Mi abuelo tiene 81 años.*
- Slide 4: Comparemos a los superhéroes** (Yellow background). Two overlapping circles. The left circle contains a small superhero icon, and the right circle contains a small female superhero icon.
- Slide 5: EL SUPERHÉROE** (Red background). Features a cartoon female superhero with black hair, a red star on her forehead, a red top, and a blue skirt with white stars.
- Slide 6: El héroe de mi familia** (Red background). A central yellow starburst contains a list of descriptions:
 - Mi abuelito se llama Jesús.
 - Mi abuelito tiene 81 años.
 - Mi abuelito es de Colombia.
 - Mi abuelito no tiene capa.
 - Mi abuelito tiene botas y un machete.
 - Mi abuelito no puede volar.
 - Mi abuelito puede pelear contra muchos animales salvajes.
 - Mi abuelito es muy fuerte, valiente, inteligente y bueno.Four small photos of the elderly man are placed around the starburst.



Anexo B: Tarea para padres

<https://drive.google.com/file/d/1ncQS28p3cGrll9LywyeSvXckE7GSJO6-/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1ftL1Lj3HY9OTJ3ue9JOxtutB6lWxgfDG/view?usp=sharing>



Versión en inglés comprada en: www.teacherspateachers.com

Versión en español modificada por la autora de este trabajo.

Anexo C: Póster de referencia



Anexo D: Actividad de Banderas



Diapositiva de creación propia

Las banderas de los países hispanohablantes



Actividad para colorear comprada en: www.teacherspayteachers.com


Anexo E: Encuestas


<https://drive.google.com/drive/folders/1SjnEJ7ElcPz0x8-2Vta6BXFvjPqsOF5V?usp=sharing>


CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL HEROE EN MI FAMILIA

Este cuestionario es anónimo y pretende recoger las impresiones del aprendiz durante la semana de aplicación de la unidad didáctica propuesta. Se ha hecho una entrevista oral y se han guardado las respuestas en una ficha por cada estudiante.




Iconografía:

 yes/sí

 maybe/tal vez




 no/no

1. Did you learn something new this week? ¿Aprendiste algo nuevo esta semana?




  

What new words did you learn? ¿Qué palabras nuevas aprendiste? "puede, pide, volar, tiene capa and máscara"

2. Did you find the activities fun? ¿Te divertiste con las actividades?




  

3. Did you learn something new about the hero in your family? ¿Aprendiste algo nuevo sobre el héroe de tu familia?

4. What did you learn about the hero in your family? ¿Qué aprendiste del héroe de tu familia?




5. Do you remember the story about Grampa Jesus? ¿Recuerdas detalles sobre la historia del Abuelo Jesus?

6. What do you remember about the story? ¿Qué recuerdas?

"He had leota and macheta"

7. Did you like the activity? ¿Te gustó la actividad?

8. Why? ¿Por qué?

Learn about macheta"

Anexo F: Productos finales (Textos escritos)

https://drive.google.com/drive/folders/1Oe6ObkvD0dWYPuV6L_uHMfJwhp0phEOB?usp=s
[haring](#)



MI PAPA se llama Abel.

MI PAPA tiene 44 años.

MI PAPA es de Mexico.

MI PAPA NO tiene carpa.

MI PAPA puede trabajar mucho.

MI PAPA es inteligente y valiente.

Anexo G: Link a videos de *FlipGrid*

<https://drive.google.com/drive/folders/1uwzrnPRSLMcufS83ARv7grgqhrvWUkVG?usp=sharing>

